

Niveau(x) d'enseignement: 9  
Centre d'intérêt: 919

Numéro EDUQ : 8570681

Québec (Province) Ministère de l'éducation.

Un projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes / [Ministère de l'éducation]. -- [Québec] : Le Ministère, [1984?].  
ix, 77 p. ; 28 cm.

Code: 55-1317.

ISBN 2-550-07164-6

Cote Dewey: 374.9'714/03u

Descripteur(s): \*Education permanente \*Education populaire \*Formation professionnelle \*Politique gouvernementale \*Besoins d'éducation \*Egalité en éducation \*Développement régional \*Décentralisation \*Formation sur mesure \*Reconnaissance des acquis \*Téléenseignement \*Formation des formateurs \*Main-d'oeuvre \*Formation dans l'entreprise \*Organisme volontaire \*Education des adultes

Identificateur(s) de nom: \*Québec (Province) Ministère de la main-d'oeuvre et de la sécurité du revenu \*Québec (Province) Ministère de la condition féminine

Identificateur(s) de sujet: \*Virage technologique \*Désexisation \*Politique de la main-d'oeuvre \*Service d'accueil et de référence \*Commission de formation professionnelle

En février 1982, la Commission d'étude sur la formation des adultes remettait son rapport au Gouvernement. Par l'entremise du Comité ministériel mandaté à cette fin, le Gouvernement fit connaître son plein accord avec les principales orientations du Rapport. Le présent énoncé de politique répond, à son tour, à l'essentiel des attentes exprimées dans le Rapport de la Commission. L'objet de cet énoncé est de définir les visées et les moyens de l'action gouvernementale en matière d'éducation des adultes et de s'assurer que l'ensemble des ministères qui participeront à sa mise en oeuvre se donneront des objectifs et des priorités accordés aux grandes missions économique, sociale et culturelle qu'ils poursuivent.

Le document comprend six chapitres. Le premier rappelle brièvement certains faits du passé et du présent, à la manière d'un enracinement qui inspire les options proposées. Dans le deuxième chapitre sont relevés les principaux besoins et défis qui, particulièrement en éducation des adultes, sollicitent les énergies. Le troisième chapitre expose les orientations fondamentales dont le Gouvernement entend s'inspirer pour son action en matière d'éducation des adultes. Puis, sont énoncés les grands axes (chapitre quatrième) et le cadre organisationnel (chapitre cinquième) de l'action gouvernementale. Enfin, un dernier chapitre définit, pour un avenir plus immédiat, certains

objectifs à poursuivre en priorité.

Parmi les objectifs et cibles prioritaires, l'énoncé de politique mentionne dans le secteur éducatif: 1. accueillir et soutenir les adultes qui désirent achever leur formation de base au secondaire ou au collégial; 2. accroître l'accessibilité du système aux femmes; 3. développer l'organisation et les programmes de formation professionnelle. Dans le secteur de l'éducation populaire: 1. augmenter les crédits aux associations sans but lucratif vouées à l'évolution populaire; 2. soutenir les projets communautaires des jeunes adultes défavorisés; 3. offrir aux analphabètes les moyens d'acquérir les savoirs de base.

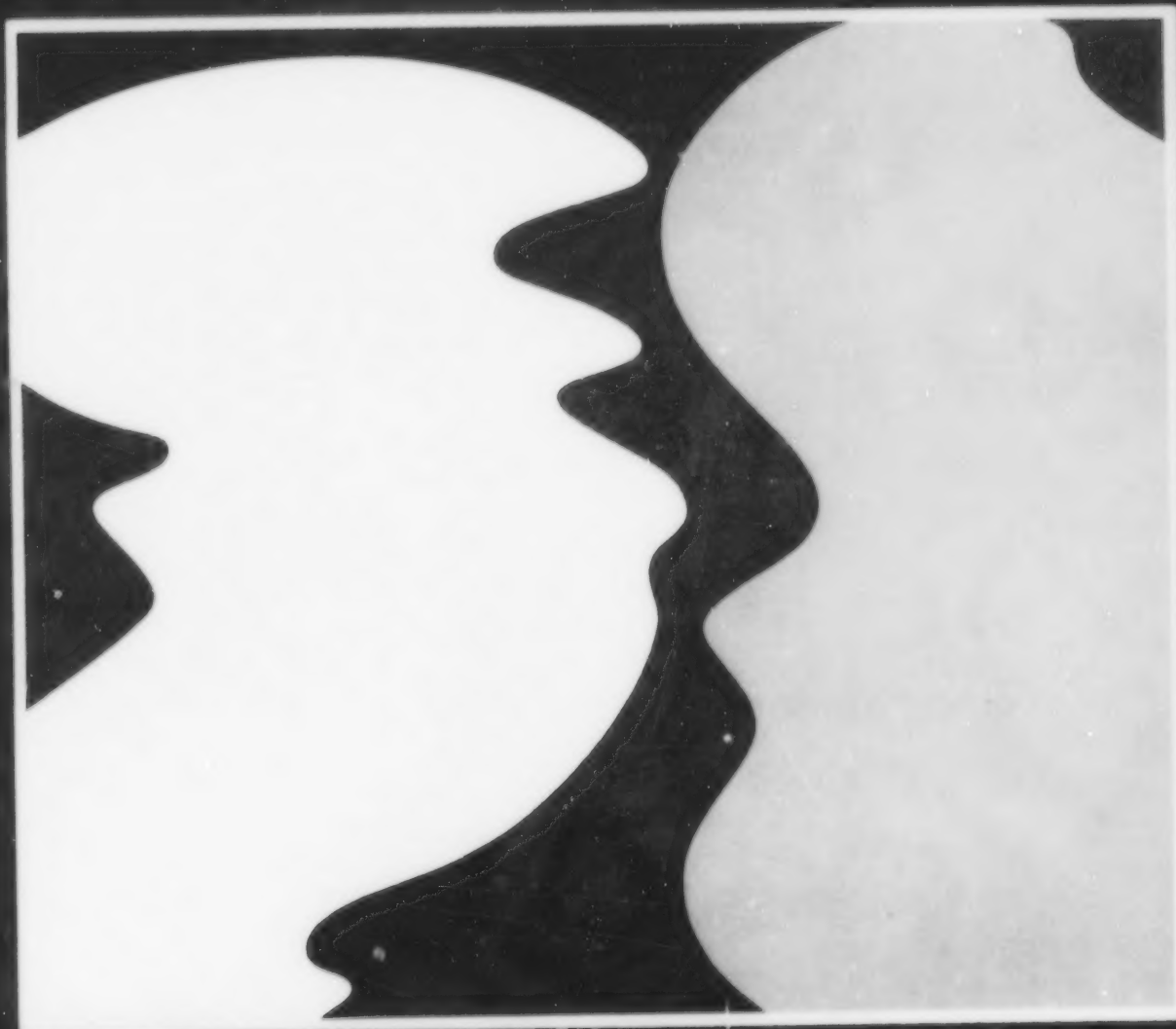
---

Type de document: e

---

# n projet d'éducation permanente

Énoncé d'orientation  
et plan d'action  
en éducation des adultes



Fernand Leduc : « Passage bleu »

Québec 

---

# **Un projet d'éducation permanente**

Énoncé d'orientation et plan d'action  
en éducation des adultes

---

Photographie: Musée du Québec  
Collection Musée du Québec

ISBN 2-550-07164-6

Dépôt légal — premier trimestre 1984  
Bibliothèque nationale du Québec.

# Table des matières

|                                                                      | Page |
|----------------------------------------------------------------------|------|
| <b>Présentation</b>                                                  |      |
| <b>1. Des enracinements et des acquis</b>                            | 1    |
| 1.1 Les acquis du passé                                              | 3    |
| 1.2 Les pratiques gouvernementales actuelles                         | 4    |
| Résumé                                                               | 8    |
| <b>2. Des besoins et des défis</b>                                   | 9    |
| 2.1 Les besoins vitaux de la personne                                | 11   |
| 2.2 Les exigences d'une société en devenir                           | 14   |
| 2.2.1 Le virage technologique                                        | 14   |
| 2.2.2 L'égalité des chances                                          | 15   |
| 2.2.3 La désexisation des pratiques éducatives                       | 15   |
| 2.2.4 La participation culturelle                                    | 16   |
| 2.2.5 Le développement des communautés régionales                    | 16   |
| 2.2.6 La concertation                                                | 17   |
| 2.2.7 La compétence du Québec                                        | 17   |
| Résumé                                                               | 19   |
| <b>3. Des orientations fondamentales</b>                             | 21   |
| 3.1 L'éducation: une démarche permanente                             | 23   |
| 3.2 La pluralité des lieux de formation                              | 24   |
| 3.3 Le développement éducatif un tout intégré                        | 25   |
| 3.4 Priorité aux formations qualifiantes                             | 26   |
| 3.5 La formation sur mesure: une approche à privilégier              | 26   |
| Résumé                                                               | 28   |
| <b>4. Les grands axes de l'action gouvernementale</b>                | 29   |
| 4.1 L'ensemble des ministères et de leurs réseaux                    | 31   |
| 4.1.1 Des établissements publics ayant mandat d'éducation permanente | 31   |
| 4.1.2 Des programmes éducatifs à préciser et à diffuser              | 32   |
| 4.2 Le ministère et les réseaux de l'Éducation                       | 32   |
| 4.2.1 Un système d'éducation ouvert à tous                           | 33   |

|                                                                                                             | Page |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>4.2.2</b> Des aménagements pour une réponse efficace aux besoins spécifiques des adultes .....           | 35   |
| <b>4.2.2.1</b> Des structures adéquates .....                                                               | 35   |
| <b>4.2.2.2</b> Un cadre et des pratiques pédagogiques suffisamment diversifiées .....                       | 36   |
| <b>4.2.2.3</b> Un système efficace de reconnaissance des acquis de formation .....                          | 37   |
| <b>4.2.2.4</b> Des dispositifs concertés de formation à distance .....                                      | 40   |
| <b>4.2.2.5</b> Une formation adéquate pour les formateurs .....                                             | 42   |
| <b>4.2.3</b> Un soutien à la persévérance aux études et au choix de carrière .....                          | 44   |
| <b>4.2.4</b> Un volet non scolaire pour l'action éducative du ministère et des réseaux de l'Éducation ..... | 45   |
| <b>4.2.5</b> Une mission de service par rapport aux programmes de développement de la main-d'oeuvre .....   | 47   |
| <b>4.3</b> Le ministère et les réseaux de la Main-d'oeuvre .....                                            | 48   |
| <b>4.3.1</b> Une maîtrise d'oeuvre clairement établie .....                                                 | 49   |
| <b>4.3.2</b> Des orientations pour le développement de la main-d'oeuvre ..                                  | 50   |
| <b>4.3.3</b> Un partnership à développer pour la formation en entreprise ..                                 | 52   |
| <b>4.3.4</b> Des formes nouvelles d'apprentissage et de formation en alternance .....                       | 55   |
| <b>4.3.5</b> Un dispositif de concertation renforcé: les commissions de formation professionnelle .....     | 56   |
| Résumé .....                                                                                                | 58   |
| <b>5. Le cadre organisationnel de l'action gouvernementale</b> .....                                        | 61   |
| <b>5.1</b> Une concertation gouvernementale renforcée .....                                                 | 63   |
| <b>5.1.1</b> La concertation gouvernementale .....                                                          | 63   |
| <b>5.1.2</b> La concertation Education-Main-d'oeuvre .....                                                  | 64   |
| <b>5.2</b> Une concertation régionale plus poussée .....                                                    | 65   |
| <b>5.2.1</b> La concertation Éducation-Main-d'oeuvre .....                                                  | 65   |
| <b>5.2.2</b> Un nouveau partnership pour des services régionaux d'accueil et de référence .....             | 65   |
| Résumé .....                                                                                                | 67   |
| <b>6. Des objectifs et des cibles prioritaires</b> .....                                                    | 69   |
| <b>6.1</b> Le système public d'éducation .....                                                              | 71   |
| <b>6.2</b> Les programmes de développement professionnel de la main-d'oeuvre .....                          | 72   |
| <b>6.3</b> L'éducation populaire .....                                                                      | 73   |
| Résumé .....                                                                                                | 75   |
| <b>Conclusion</b> .....                                                                                     | 77   |

## Présentation

En janvier 1980, le gouvernement du Québec créait une Commission d'étude sur la formation des adultes et lui donnait le mandat d'élaborer et de proposer un projet de politique en cette matière.

Plusieurs raisons avaient conduit le gouvernement à confier cette tâche à une équipe de travail indépendante. D'une part, la marginalité dans laquelle s'était installé le secteur de l'éducation des adultes dans l'ensemble du système québécois d'éducation retardait son développement et compromettait son action. D'autre part, la multiplicité des instruments et la diversité des lieux de formation, par absence d'un plan efficace de concertation, ne constituaient plus une richesse pour ce secteur d'éducation, mais l'occasion de querelles permanentes, de dédoublements coûteux qui répondaient mal aux besoins exprimés par les personnes et les groupes. Enfin, les efforts consentis à l'intérieur d'une mission trop exclusivement ou trop jalousement portée par le seul ministère de l'Éducation n'arrivaient pas à susciter l'émergence d'un véritable projet d'éducation permanente qui aurait mobilisé un grand nombre de ressources existantes, aussi bien gouvernementales que privées.

Ayant amorcé ses travaux au moment où la croissance économique, quoique au ralenti, n'avait pas encore arrêté tout à fait son élan, la Commission d'étude remit son rapport en février 1982<sup>(1)</sup>, soit au plus creux de la crise. Si ce changement profond de situation n'allait pas ou ne devait pas modifier fondamentalement les orientations du projet de politique proposé, il allait, cependant, obliger à réévaluer les priorités avancées en matière de populations-cibles et de types de formation à privilégier, de même que les modes d'organisation et de fonctionnement à mettre en place pour atteindre, au moindre coût, les objectifs de développement qui touchent aussi bien les personnes que la collectivité québécoise dans son ensemble.

Par l'entremise de membres du Comité ministériel spécialement mandaté à cette fin, le gouvernement a déjà fait connaître son plein accord avec les principales orientations du Rapport prônant un accès plus large et plus facile aux ressources éducatives existantes, la reconnaissance des pratiques pédagogiques qui déterminent la spécificité de l'éducation des adultes, la reconnaissance de la multiplicité des lieux de formation et, enfin, un partage clair des responsabilités entre les ministères pour éliminer, autant que possible,

(1) Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Montréal, 1982, 872 pages.

le fouillis administratif dénoncé au cours de tous les colloques régionaux tenus par la Commission d'étude. Sans adopter intégralement l'approche philosophique et la démarche organisationnelle proposées par le Rapport, le présent énoncé de politique répond à l'essentiel des attentes qui y sont exprimées et qui rejoignent celles des populations qui ont été consultées.

Afin de lever toute ambiguïté, il est important d'indiquer que l'objet de cette politique de l'éducation des adultes n'est pas d'imposer ou même de proposer des orientations à tous les organismes qui oeuvrent en ce domaine au Québec; encore moins, de s'approprier la gestion de la totalité des activités qui s'y déroulent. L'objet de cette politique, c'est, plus humblement, de définir les visées et les moyens de l'action gouvernementale en matière d'éducation des adultes et de s'assurer que l'ensemble des ministères qui participeront à sa mise en oeuvre se donneront des objectifs et des priorités accordés aux grandes missions économique, sociale ou culturelle qu'ils poursuivent. C'est aussi de s'assurer que les crédits que l'État consacre à l'éducation des adultes, sous la forme de subventions à des organismes ou d'achats de services, respectent rigoureusement les priorités de développement mises de l'avant par le gouvernement.

Comme les adultes, et cela est heureux, n'attendent pas les décisions gouvernementales pour s'éduquer, il est évident que tous les organismes, toutes leurs fédérations, quels que soient leurs champs d'activité, continueront de répondre, comme ils l'entendent et selon leurs mandats, aux besoins des populations qu'ils veulent servir. La pluralité des lieux de formation et des idéologies doit être respectée, surtout là où la responsabilité du gouvernement n'est pas directement engagée. Nous espérons seulement qu'une certaine communauté de pensée quant aux besoins de formation des personnes et quant aux besoins de développement de la société québécoise permettra à toutes les ressources consacrées à l'éducation des adultes de se déployer dans un ensemble cohérent.

Les exigences du développement des ressources humaines au Québec, si étroitement reliées à celles du développement social et économique de la collectivité, appellent l'établissement d'une politique en éducation des adultes. Celle-ci n'atteindra pas, cependant, son accomplissement, aussi longtemps que le Québec n'aura pas rapatrié du gouvernement fédéral la totalité des ressources que ce dernier

consacre à la formation des adultes et qu'il ne pourra exercer toute sa maîtrise en ce domaine qui relève de sa compétence.

Sous le prétexte de devoir répondre aux besoins que crée la mobilité de la main-d'oeuvre canadienne, le gouvernement fédéral, en recourant à son irrépressible pouvoir de dépenser, s'est arrogé l'autorité d'occuper, sur l'ensemble du territoire québécois, le champ de la formation de la main-d'oeuvre. Les gouvernements successifs du Québec n'ont pas ménagé leurs efforts, mais en vain, pour récupérer cette compétence. Tous les arguments avancés, tant sur la compétence exclusive des provinces en matière d'éducation que sur la nécessité d'harmoniser, autour d'un seul centre de décision, les grandes politiques de la formation de la main-d'oeuvre et du développement économique, n'ont pas réussi à persuader le gouvernement fédéral d'admettre le caractère inacceptable de sa présence dans ce secteur d'activité.

Le gouvernement du Québec agréé la recommandation de la Commission d'étude quant au recouvrement des fonds et des programmes fédéraux en matière de formation professionnelle. Nous partageons tout à fait, également, les inquiétudes et les impatiences exprimées, en particulier, par l'Institut canadien de l'éducation des adultes à ce sujet. En dépit de l'échec de toutes les tentatives menées jusqu'ici auprès du pouvoir fédéral pour que celui-ci reconnaisse la compétence du Québec, le présent énoncé de politique réaffirme, avec vigueur et détermination, la revendication du Québec, en raison de ses intérêts culturels, sociaux et économiques propres, de toute l'autorité qui lui appartient en matière de formation des adultes.

La mise en oeuvre de cette politique maintenant formulée exigera des efforts importants et soutenus. Quelques-unes des orientations adoptées obligeront à des changements profonds de mentalité chez un certain nombre de ceux et celles qui ont donné le meilleur de leurs énergies et de leurs convictions pour que l'éducation des adultes survive. Nous espérons qu'ils verront dans ces orientations, non pas la rupture de leur rêve, mais une réponse à leurs espoirs.

Le mode d'organisation et de fonctionnement qui est proposé soulèvera sans doute aussi des inquiétudes. Nous avons cependant la certitude que les changements apportés nous permettront d'utiliser, avec plus d'efficacité qu'auparavant, les ressources tant humaines que financières dont dispose déjà l'éducation des adultes.

Pour que cette politique porte ses fruits, le gouvernement compte sur la compétence et sur la loyauté de ceux et de celles qui, dans les divers ministères, travaillent déjà à l'éducation des adultes. Il compte sur l'esprit de collaboration des personnels des réseaux de l'Éducation et de la Main-d'œuvre pour que les voies traditionnellement parallèles empruntées par les deux ministères se rejoignent en un point où seul l'intérêt des citoyens en besoins de formation soit pris en compte.

Dans le champ de ces réalités s'insère le nécessaire parti pris en faveur des femmes en matière d'éducation des adultes. Le souci du gouvernement a été ici d'instaurer des pratiques exemptes de discrimination, sans qu'elles prêtent pour autant à la marginalisation des femmes. Nous sommes conscients qu'il s'agit d'introduire des mesures spéciales destinées à éliminer le sexisme dans les pratiques éducatives. Pour concrétiser le concept de l'égalité des chances préconisé dans le présent énoncé, il importe de faire éclater les stéréotypes sexistes d'origine historique et culturelle par la mise en œuvre de mesures particulières à l'adresse des femmes. Le droit à la formation initiale et continue est un droit pour toutes les citoyennes et tous les citoyens.

Le virage qui est aujourd'hui donné à l'éducation des adultes devrait permettre à ce secteur d'activité de s'approprier toutes ses possibilités de développement en répondant plus adéquatement aux réalités économiques, sociales et culturelles de la société québécoise.

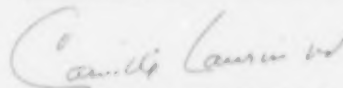
Comme l'a déjà dit le Comité scientifique du projet Éducation du plan Europe 2000, « l'éducation permanente n'est pas une structure nouvelle d'éducation qui viendrait s'ajouter aux structures existantes ». « Elle est une restructuration complète de l'ensemble de l'éducation. C'est davantage un principe, une orientation, presque une idéologie, qu'une activité ou une forme d'apprentissage. » En ce sens, l'éducation permanente se base vraiment sur une nouvelle conception de la personne et de la société.

Le présent énoncé comprend six chapitres. Le *premier* rappelle brièvement certains faits du passé et du présent, à la manière d'un enracinement qui inspire déjà les options proposées. Dans le *deuxième* chapitre, sont relevés les principaux besoins et défis qui, particulièrement en éducation des adultes, sollicitent nos énergies. Le *troisième* chapitre expose les orientations fondamentales dont le gouvernement

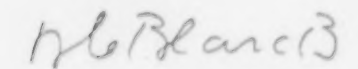
entend s'inspirer pour son action en matière d'éducation des adultes. Puis, on énonce les grands axes (chapitre *quatrième*) et le cadre organisationnel (chapitre *cinquième*) de l'action que le gouvernement entend mener dans ce dossier. Enfin, un *sixième* et dernier chapitre définit, pour un avenir plus immédiat, certains objectifs à poursuivre en priorité.

Puissent cet énoncé d'orientation et ce plan d'action donner un élan renouvelé à l'éducation des adultes et, plus fondamentalement, au projet sociétal d'éducation permanente.

Le ministre de l'Éducation,

  
CAMILLE LAURIN, m.d.

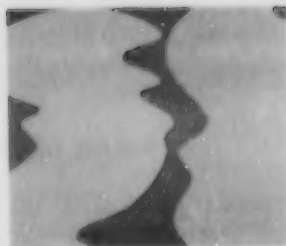
La ministre déléguée à la  
Condition féminine,

  
DENISE LEBLANC-BANTEY

La ministre de la Main-d'oeuvre  
et de la Sécurité du revenu,

  
PAULINE MAROIS





**1. *Des enracinements et des acquis***



La présente politique de l'éducation des adultes s'inscrit dans le prolongement d'une tradition et de pratiques déjà riches en ce domaine au Québec. Dans un long chapitre de son rapport, la Commission d'étude sur la formation des adultes a rappelé avec à-propos les étapes qui ont marqué cette histoire et les traits saillants de la situation actuelle.

Il n'est évidemment pas question de reprendre ce chapitre. Il s'agit plutôt de dégager quelques événements marquants du passé et quelques traits du présent qui contribuent à mieux éclairer les orientations d'une politique que nous voulons, par ailleurs, résolument moderne, bien ajustée aux exigences actuelles et à venir du développement économique, social et culturel de la société québécoise.

## 1.1

### Les acquis du passé

Dès le XIX<sup>e</sup> siècle, dans une société rurale, démunie sur le plan scolaire, les Québécois ont inventé des lieux et des pratiques d'éducation qui devaient répondre, simplement mais efficacement, à leurs besoins de formation, de recyclage et de perfectionnement. Les centres agricoles, les fermes modèles, les écoles supérieures d'agriculture constituaient principalement ces formes originales d'éducation mutuelle. Ces véritables lieux d'entraide dessinaient déjà les nouveaux modèles communautaires, coopératifs et syndicaux qui allaient naître et se propager dès le début du siècle suivant.

À la même époque, en milieu industriel et urbain, se sont créées et développées des écoles de métiers et des écoles du soir, pour répondre plus adéquatement aux besoins d'une main-d'œuvre nombreuse et peu qualifiée.

En somme, ces premiers lieux et ces premiers modèles d'éducation des adultes au Québec vont déjà répondre, sans les opposer et sans les compliquer, à des objectifs concrets de formation professionnelle, de formation socioculturelle et d'éducation populaire. De plus, avant même toute intervention gouvernementale formelle, l'éducation des adultes a établi la première infrastructure d'un réseau non scolaire dynamique et permanent.

Au cours des premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, sans intervention importante des gouvernements, se développent à un rythme accéléré des modèles d'éducation des adultes qui permettent de rejoindre davantage de personnes et de répondre à des besoins plus variés. La formation professionnelle, générale, socioculturelle et l'éducation populaire sont largement assumées par les institutions du mouvement coopératif, les commissions d'apprentissage, les associations

d'employeurs, les syndicats ouvriers. Des associations littéraires et historiques, de même que la radio, témoignent, à leur tour, de l'abondance des ressources éducatives accessibles alors aux adultes. C'est à partir des dynamismes mêmes des milieux socio-économiques, à partir des besoins exprimés par des personnes et des entreprises que l'éducation des adultes établit sa démarche, construit ses lieux de formation et conçoit ses pratiques pédagogiques.

C'est dans les années 60 et 70 que les gouvernements entreprennent une action plus massive et mieux concertée en matière d'éducation des adultes. Peut-être à cause de ses origines mêmes, peut-être à cause des pratiques pédagogiques qu'il a suscitées, le monde de l'éducation des adultes s'accommodera difficilement des diverses contraintes liées à l'administration d'un service public. Il s'accommodera mal, également, du cadre trop strictement scolaire auquel on l'associe trop exclusivement.

Malgré cette marginalité qui a pu retarder son développement, l'éducation des adultes s'est inscrite vigoureusement dans le sillage de la révolution tranquille. Elle a contribué à hausser la formation de base et la qualification professionnelle d'une multitude d'adultes québécois.

Au milieu des années 80, la réalité historique de l'éducation des adultes nous presse de nous donner, comme collectivité, un projet d'éducation permanente qui engagera la responsabilité du gouvernement à travers tous les ministères qui ont une responsabilité particulière d'éducation. Le projet d'éducation permanente, pour se réaliser, devra aussi compter sur la collaboration et sur l'action accrue des nombreux organismes parapublics et privés qui oeuvrent déjà en ce domaine.

L'éducation permanente, en ouvrant l'horizon de la formation continue, exige non seulement la plus large accessibilité possi-

ble à des ressources éducatives plus variées, mais aussi leur multiplication et leur développement.

## 1.2

### Les pratiques gouvernementales actuelles

La multiplicité des activités éducatives et la diversité des lieux de formation constituent l'une des dimensions fondamentales du projet de l'éducation permanente. Un portrait général de ce qui existe actuellement au Québec nous montre que ce projet est déjà à l'oeuvre.

Puisque c'est le champ de l'action gouvernementale qui est formellement visé par cette politique, c'est donc le portrait de ce qui se fait, en éducation des adultes, dans l'ensemble des réseaux soutenus par les fonds publics que nous allons brosser à quelques grands traits.

#### • *Ce qui se fait dans l'ensemble des ministères*

Dès leur création, de nombreux ministères se sont donné une mission d'éducation dans les secteurs de la formation professionnelle, socioculturelle ou dans celui de l'éducation populaire, à l'intention des populations dont ils se sentaient plus directement responsables.

C'est ainsi que le ministère de l'Agriculture a institué, très tôt, son propre réseau d'écoles d'agriculture. Aujourd'hui encore, il soutient les activités de deux instituts de technologie agricole. Il en fut de même pour le ministère responsable du Tourisme qui a créé et qui oriente toujours le développement de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie. On doit également mentionner la place qu'a occupée et le rôle que continue d'exercer le ministère des Affaires culturelles en matière de formation par l'intermédiaire des conservatoires. De même, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration a chargé de plusieurs centres de formation pour les immigrants (COFI); ces centres dispensent des cours de langues et d'initiation à la vie québécoise. Le ministère de la Justice, pour sa part, a voulu répondre à des besoins plus particuliers de formation des policiers en créant l'Institut de police de Nicolet. Enfin, le ministère de l'Énergie et des Ressources anime, depuis de nombreuses années, un réseau de centres éducatifs forestiers,

D'autres ministères, sans être responsables d'établissements de formation, se reconnaissent une mission éducative. Le ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche, à travers sa politique de subventions, répond aux besoins particuliers de formation des populations qu'il rejoint. Avec ses réseaux de bibliothèques et de musées, le ministère des Affaires culturelles joue aussi un rôle éducatif déterminant. On pourrait évidemment mentionner de nombreux autres ministères, tels l'Environnement, les Affaires municipales, les Communications, la Justice, les Affaires sociales, ou des organismes comme Radio-Québec, l'Office de protection du consommateur, le Conseil du statut de la femme, la Régie de l'assurance-automobile ou la Commission de santé et de sécurité du travail qui exercent des responsabilités dans le camp de l'éducation des adultes, principalement par leurs actions d'information, de sensibilisation, voire de formation à l'intention du grand public.

Cependant, c'est tout naturellement auprès du ministère de l'Éducation et du ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu que l'éducation des adultes a trouvé ses lieux de développement les plus systématiquement organisés.

#### • *Ce qui se fait à l'Éducation*

Après avoir créé la Direction de l'éducation permanente en 1966, devenue depuis la Direction générale de l'éducation des adultes, le ministère de l'Éducation favorisa la création de services d'éducation des adultes dans les organismes et les établissements de ses réseaux. Aujourd'hui, il existe de tels services dans 79 commissions scolaires et dans les 46 cégeps. Les universités, de leur côté, comptent des facultés ou des services d'éducation permanente. L'action des réseaux de l'Éducation à l'égard des adultes ne se limite pas aux services ou aux activités qui s'adressent à eux de façon particulière. C'est l'ensemble des ressources éducatives des organismes et des établissements d'enseignement qui se sont ouvertes

à l'accueil des adultes dans les programmes dits réguliers, ainsi qu'aux services communautaires ou aux services à la collectivité.

Dans les commissions scolaires, on compte maintenant quelque 70 000 inscriptions en formation professionnelle. Les programmes généraux de formation de base, de leur côté, immédiatement reliés à l'emploi, rattachés à la scolarité en vue d'études ultérieures ou simplement associés à des services de développement personnel, recueillent 10 000 inscriptions à plein temps et 78 000 à temps partiel; des programmes spéciaux touchent en outre l'alphabétisation, la formation des personnes handicapées, la transition du foyer au travail pour les femmes, la préparation à l'emploi... Toujours dans les commissions scolaires, l'éducation populaire donne lieu à quelque 8 500 activités où l'on compte près de 100 000 inscriptions. L'animation communautaire rejoint de surcroît 30 000 personnes. Les loisirs culturels, enfin, bénéficient pour une part grandissante de la concertation des commissions scolaires et des municipalités.

Dans les collèges, on compte pour une année 12 000 personnes ayant déjà abandonné les études inscrites à l'enseignement dit régulier, proportion qui touche 10 p. 100 du total des élèves. Par ailleurs, on compte 80 000 inscriptions à des cours offerts par les services d'éducation des adultes, en liaison ou non avec les programmes gouvernementaux de formation de la main-d'œuvre. La formation sur mesure y occupe une place notable.

Outre les milliers de ceux qui fréquentent leurs activités adressées expressément aux adultes par leurs services d'éducation des adultes ou d'éducation permanente, les universités accueillent, dans une proportion de 30 p. 100 du nombre total des étudiants « équivalents plein temps », des étudiants qui ont déjà abandonné les études et qui s'inscrivent à nouveau à plein temps ou à temps partiel, à des cours ou à des programmes dits réguliers. Les services à la collectivité se développent, par ailleurs, selon des formes multiples.

Il est notable que, depuis quelques années, la situation économique difficile et les exigences de la qualification ont amené de nombreux adultes à utiliser la voie de

l'enseignement dit régulier pour parfaire leurs études. Ce phénomène a été sensible particulièrement dans les collèges et les universités. Dans les collèges, cependant, cette voie d'accès ne répond pas encore à toutes les attentes et à tous les besoins des adultes qui souhaiteraient l'emprunter.

Le ministère de l'Éducation, enfin, subventionne plus de 500 organismes volontaires d'éducation populaire dont les activités atteignent quelque 200 000 personnes dans divers domaines, souvent reliés aux besoins des plus démunis.

#### • *Ce qui se fait à la Main-d'œuvre*

L'action du ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu s'exerce principalement en vue du fonctionnement harmonieux du marché du travail par la mise en œuvre de mesures et de programmes facilitant, entre autres, l'adéquation entre l'offre et la demande de main-d'œuvre et l'intégration au marché du travail de personnes ou de groupes défavorisés. La formation professionnelle est, de toute évidence, un instrument essentiel pour l'atteinte de ces objectifs, et le ministère de la Main-d'œuvre s'est vu confier des responsabilités importantes en cette matière par l'adoption, en 1969, de la *Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre*. Ces responsabilités touchent particulièrement les programmes de formation professionnelle de la main-d'œuvre, l'apprentissage et la qualification et, enfin, la consultation et la participation des partenaires socio-économiques en matière de formation et de qualification professionnelles.

Dans le cadre de ses responsabilités quant aux programmes visant la formation de la main-d'œuvre, le ministère a reçu le mandat de négocier les Accords Canada-Québec sur la formation des adultes, de présider le Comité mixte chargé de l'application de ces ententes et d'administrer les programmes qui en découlent; à ces fins, il s'est associé le ministère de l'Éducation et le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, en liaison avec le ministère des Affaires intergouvernementales. Le ministère de la Main-d'œuvre est également chargé de programmes établis par le gouvernement du Québec. L'ensemble de ces pro-

grammes de formation de la main-d'œuvre draine la part nettement la plus considérable de tous les subsides publics attribués à l'éducation des adultes. Ces programmes, dispensés tant en milieu scolaire qu'en milieu de travail, entraînent des débours de plus de 200 millions de dollars annuellement.

Les programmes de formation en milieu scolaire ont rejoint plus de 75 000 personnes en 1982-1983, 27 000 à temps plein, 48 000 à temps partiel. Outre la formation professionnelle proprement dite, ces programmes touchent la formation générale ou la préparation à l'emploi de certaines catégories de travailleurs, de même que la formation linguistique des immigrants. De plus, des dispositions spéciales facilitent l'accès de la formation à des populations particulières; ainsi, une règle établit que trois places sur quinze sont réservées aux femmes dans les cours de formation visant les métiers non traditionnels.

Quant aux programmes de formation en milieu de travail, programmes d'aides technique et financière aux entreprises qui désirent former leur personnel, ils ont atteint, en 1982-1983, plus de 7 000 travailleurs et plus de 2 000 entreprises; en 1981-1982, à la faveur d'une conjoncture économique plus favorable, ces programmes avaient touché environ 15 000 personnes et plus de 5 000 entreprises.

Le ministère de la Main-d'œuvre a également la responsabilité de l'élaboration et de l'application des règlements relatifs à l'apprentissage et à la qualification, qui intéressent vingt-trois métiers de la construction et certains métiers s'exerçant hors de l'industrie de la construction (électricien, tuyauteur, mécanicien d'ascenseur et opérateur de machines électriques). Dans ce cadre, le ministère de la Main-d'œuvre procède à la mise à jour de devis techniques de formation adaptés à l'évolution des métiers, en consultation avec les partenaires en cause; en collaboration avec le ministère de l'Éducation, il s'assure de l'élaboration de programmes de formation à l'intention des apprentis, conformes aux devis techniques; le ministère prépare aussi les examens de qualification et délivre les certificats de qualification, tout comme il établit les dispositions régissant la délivrance des carnets d'apprentissage et la

compilation des heures d'apprentissage de chaque apprenti. Au 31 mars 1983, le nombre des apprentis s'élevait ainsi à 18 000.

Pour assister le ministère dans l'accomplissement de son mandat d'ensemble, la *Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre* a prévu différents mécanismes favorisant la participation des travailleurs et des employeurs.

Des comités consultatifs régionaux (C.C.R.), institués selon les secteurs d'activité économique importants dans chacune des régions administratives du Québec, regroupent actuellement, sur une base paritaire, environ 1 500 représentants des employeurs et des travailleurs. Ces comités participent activement à la détermination des besoins de formation professionnelle et de main-d'œuvre de leur région et ils désignent les personnes devant former le conseil d'administration des commissions de formation professionnelle (C.F.P.)

Ces commissions, présentes dans toutes les régions administratives en vertu de la Loi de 1969, agissent comme gestionnaires des programmes de formation professionnelle de la main-d'œuvre dans la région et procèdent, en conséquence, à la définition du plan annuel de formation, à la promotion des programmes, à la sélection des candidats et à l'évaluation après la formation, en plus d'assurer l'estimation des besoins de formation et des besoins en main-d'œuvre en concertation avec toutes les instances régionales des milieux socio-économiques. Les commissions qui, en vertu de la Loi, pouvaient également dispenser la formation professionnelle, gèrent également des centres de formation, hérités des commissions d'apprentissage qu'elles ont remplacées: depuis l'entente de 1972 entre les ministères de la Main-d'œuvre et de l'Éducation, qui confiait la responsabilité de la dispensation de la formation aux établissements du réseau de l'Éducation, des centres de formation sont utilisés par les services d'éducation des adultes des commissions scolaires et des cégeps.

De ce rapide survol du passé et de cette brève description du présent, on peut relever trois traits qui constituent autant de points d'ancrage de quelques-uns des principaux éléments de cet énoncé de

politique. On constate, *d'abord*, que l'enracinement de l'éducation des adultes au cours des ans s'est opéré grâce à la très grande diversité des lieux où elle s'est exercée et que sa pérennité repose largement sur le caractère propre des pratiques pédagogiques qu'elle utilise. On constate, *ensuite*, que la mission éducative de l'État a été remplie par l'action de nombreux ministères, qu'ils soient à vocation économique, sociale ou culturelle, et qu'une politique de l'éducation

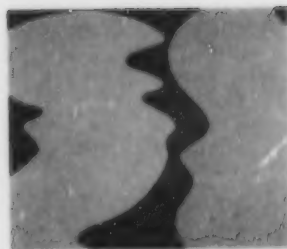
des adultes doit engager très ouvertement leur responsabilité en garantissant la cohérence de leurs activités. *Enfin*, on peut tirer la conclusion que les deux ministères les plus immédiatement intéressés par une politique de l'éducation des adultes doivent établir une collaboration directe et sans ambiguïté; ils doivent mettre leurs ressources et celles de leurs réseaux au service de l'ensemble de la population québécoise.

## Résumé

### Les leçons de l'expérience

Trois traits de l'expérience québécoise en éducation des adultes offrent des points d'ancrage au présent énoncé de politique.

1. L'enracinement de l'éducation des adultes au cours des ans s'est opéré grâce à la très grande diversité des lieux où elle s'est exercée et sa pérennité repose largement sur le caractère propre de ses pratiques pédagogiques.
2. La mission éducative de l'État a été remplie par l'action de nombreux ministères, qu'ils soient à vocation économique, sociale ou culturelle, et une politique de l'éducation des adultes doit engager très ouvertement leur responsabilité en garantissant la cohérence de leurs activités.
3. Les ministères de l'Éducation et de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu, les plus immédiatement intéressés, doivent établir une collaboration directe et sans ambiguïté; ils doivent mettre leurs ressources et celles des réseaux de l'Éducation et de la Main-d'œuvre au service de l'ensemble de la population.



## **2. *Des besoins et des défis***



Une politique de l'éducation des adultes s'affronte à des défis considérables qui naissent tant des besoins vitaux de chaque membre de la société que des exigences de développement de la société québécoise dans son ensemble. Le discernement clair de ces défis est déterminant quant aux choix qui constitueront la politique à bâtir.

## 2.1 Les besoins vitaux de la personne

Le premier défi provient des besoins vitaux de chaque personne: parvenir à s'assumer soi-même, à exercer ses rôles, à occuper sa place, d'une manière active et critique, dans la vie sociale, économique, culturelle et politique de la communauté.

Une formation de base accessible à tous doit permettre d'acquérir les connaissances, les habiletés, les attitudes fondamentales, applicables à des situations changeantes et multiples, qui demeurent les outils indispensables de l'affirmation et du développement des personnes. Selon les angles d'approche privilégiés, la liste de ces outils varie quelque peu. Mais certains éléments reviennent le plus souvent: grilles de lecture de la réalité; méthodes de travail et de recherche; points de repère historiques, géographiques, économiques, éthiques et politiques; langue maternelle parlée et écrite; langue seconde; langages mathématique et informatique; capacités techniques et manuelles.

Tous ces éléments convergent vers cette disposition centrale qui ouvre à chaque personne les voies de l'autonomie responsable et de la formation continue: apprendre à apprendre. La formation de base se présente, pour autant, comme l'assise même du projet de l'éducation permanente et du développement des personnes.

L'alphabetisation constitue le noyau irréductible de cette formation de base. Ne pas savoir lire, écrire, compter, c'est être condamné à rester confiné aux marges de la vie quotidienne. Sans le langage, comment saisir, nommer, juger les réalités? Comment réfléchir, s'exprimer, communiquer? Le langage est, pour chaque personne, un instrument essentiel à l'emprise sur son existence, à la confiance en soi, à son insertion active dans la société.

À la formation de base, se joint la préparation à une fonction de travail. Au regard de l'éducation des adultes, ce sont là, ensemble, les besoins vitaux de la personne. La maîtrise d'un savoir, d'une technique ou d'un art qui définit un métier ou une pro-

fession doit accompagner la formation de base dans laquelle elle s'enracine et donner la possibilité de s'engager dans le travail.

Assurément, ces besoins ne peuvent se mesurer exclusivement à l'aune de la scolarité. Ainsi, on ne saurait identifier personnes sous-scolarisées et personnes analphabètes. Bien des gens peu scolarisés ont par eux-mêmes appris à lire, à écrire, à compter, à s'exprimer et se sont donné un métier dans lequel leurs capacités ont pu être mises à profit. Par ailleurs, nombre de personnes qui ont accompli plus de cinq ans de scolarité sont en réalité de véritables analphabètes. En ce sens, l'analphabétisme demeure encore largement un phénomène occulte, difficile à cerner par le seul critère de la sous-scolarisation.

De même, bien des personnes qui n'ont pas fréquenté longuement l'école, alors que les études étaient moins accessibles et que le besoin n'en était pas perçu autant qu'aujourd'hui, disposent pourtant de tous les éléments essentiels d'une formation de base, acquis à travers tous les apprentissages de la vie. Les rapports familiaux et sociaux, la maîtrise d'une compétence, le travail, l'habitude des médias, les loisirs, présentent autant de voies qui, orientées vers des fins particulières, contribuent cependant, par l'intégration qu'en fait la personne, à l'acquisition et au développement des constituants de ce que l'on appelle une formation de base.

Cependant, en dépit de ses limites, l'indicateur de la scolarité demeure éclairant. La Commission d'étude s'y réfère, indirectement, quand elle affirme le droit de tout adulte à une formation de base d'une durée équivalente à celle dont bénéficient les jeunes. En utilisant cet indicateur, quelle mesure pouvons-nous prendre des défis actuels que doit relever l'éducation des adultes quant aux besoins premiers des personnes?

Premièrement, plus de deux millions de Québécois âgés de 15 ans ou plus et ne fréquentant pas l'école à plein temps n'ont pas le diplôme d'études secondaires. Le fait demeure, malgré que près de 45 p. 100

des Québécois de 15 à 24 ans fréquentent un établissement d'enseignement et que, chez les plus de 24 ans, le Québec ait le plus fort taux de fréquentation universitaire au Canada.

Parmi ces Québécois qui n'ont pas le diplôme d'études secondaires, les personnes de 40 ans et plus comptent en plus forte proportion, notablement. Mais, également, les femmes de 25 ans et plus sont plus nombreuses que les hommes. Quant aux jeunes

adultes de moins de 35 ans, ils sont 579 000, soit 35 p. 100 de leur groupe d'âge, ne fréquentant pas l'école et n'ayant pas de diplôme, répartis également selon le sexe. Ce dernier fait sollicite d'autant plus l'attention que 407 000 de ces jeunes adultes, soit 70 p. 100, ont déjà franchi la 5<sup>e</sup> année de scolarité et, par conséquent, ne sont pas très éloignés du diplôme d'études secondaires qu'il leur serait possible d'obtenir.

**Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école et n'ayant pas de diplôme d'études secondaires selon le niveau de scolarité, le groupe d'âge et le sexe.**

| Sexe<br>groupe d'âge | Population<br>ne fréquentant<br>pas l'école | Moins<br>d'une 9 <sup>e</sup> | 9 <sup>e</sup> à 13 <sup>e</sup><br>sans diplôme | Total des<br>non-diplômés | Proportion de<br>non-diplômés<br>(%) |
|----------------------|---------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| <b>Sexes réunis</b>  |                                             |                               |                                                  |                           |                                      |
| 15-24                | 661 695                                     | 58 835                        | 228 130                                          | 286 965                   | 43,4                                 |
| 25-29                | 496 185                                     | 42 230                        | 107 695                                          | 149 925                   | 30,2                                 |
| 30-34                | 479 735                                     | 70 965                        | 71 565                                           | 142 530                   | 29,7                                 |
| 35-39                | 412 220                                     | 89 450                        | 55 950                                           | 155 400                   | 37,7                                 |
| 40 et +              | 2 052 995                                   | 1 016 525                     | 299 065                                          | 1 304 590                 | 63,5                                 |
| <b>Total</b>         | <b>4 103 020</b>                            | <b>1 288 005</b>              | <b>751 405</b>                                   | <b>2 039 410</b>          | <b>49,7</b>                          |
| <b>Sexe masculin</b> |                                             |                               |                                                  |                           |                                      |
| 15-24                | 325 190                                     | 32 670                        | 120 345                                          | 153 015                   | 47,1                                 |
| 25-29                | 243 185                                     | 19 885                        | 54 070                                           | 73 955                    | 30,4                                 |
| 30-34                | 238 980                                     | 31 335                        | 32 780                                           | 64 115                    | 26,8                                 |
| 35-39                | 208 445                                     | 44 350                        | 24 665                                           | 69 015                    | 33,1                                 |
| 40 et +              | 969 410                                     | 454 995                       | 121 075                                          | 576 070                   | 59,4                                 |
| <b>Total</b>         | <b>1 985 105</b>                            | <b>583 235</b>                | <b>352 935</b>                                   | <b>936 170</b>            | <b>47,2</b>                          |
| <b>Sexe féminin</b>  |                                             |                               |                                                  |                           |                                      |
| 15-24                | 336 700                                     | 26 160                        | 107 785                                          | 133 945                   | 39,8                                 |
| 25-29                | 252 995                                     | 22 345                        | 53 630                                           | 75 975                    | 30,0                                 |
| 30-34                | 240 760                                     | 39 630                        | 38 785                                           | 78 415                    | 32,6                                 |
| 35-39                | 203 775                                     | 55 100                        | 31 290                                           | 86 360                    | 42,4                                 |
| 40 et +              | 1 083 685                                   | 561 535                       | 166 980                                          | 728 525                   | 67,2                                 |
| <b>Total</b>         | <b>2 117 910</b>                            | <b>704 770</b>                | <b>398 470</b>                                   | <b>1 103 240</b>          | <b>52,1</b>                          |

Source: Recensement de 1981, tableaux non publiés.

Deuxièmement, près de 1 300 000 Québécois de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à temps plein ont moins de neuf ans de scolarité. La proportion est plus élevée (55 p. 100) chez les femmes que chez les hommes. Au total, il s'agit de près de 30 p. 100 de la population adulte. Cette proportion augmente selon les générations, dépassant les 50 p. 100 chez le groupe d'âge de

55 ans et plus. Elle a cependant diminué chez tous les groupes d'âge entre 1976 et 1981.

Troisièmement, 290 000 Québécois âgés de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à temps plein n'ont pas atteint une cinquième année de scolarité. Ce groupe de personnes sous-scolarisées représente 6,7 p. 100 de la population considérée. Bien que la situa-

tion se soit améliorée là aussi, de 1976 à 1981, ce fait demeure préoccupant. En dépit d'une diminution de cette sous-scolarisation chez les jeunes générations, il faut encore observer que 30 000 jeunes de 15 à 34 ans ont moins de cinq ans de scolarité.

Sous-scolarisation et analphabétisme, ainsi qu'on l'a noté, ne se recouvrent pas nécessairement. C'est conclure trop sommairement que d'affirmer, sur la base des données qui viennent d'être évoquées, que le Québec compte 290 000 analphabètes complets et 1 300 000 autres analphabètes « fonctionnels ». Les résultats d'un sondage récent<sup>1</sup> permettent de mieux préciser l'état de la situation. Selon ces résultats, 15 p. 100 des Québécois de 18 ans et plus lisent ou écrivent rarement (12 p. 100) ou jamais (3 p. 100). De ceux-là, 4,4 p. 100 déclarent avoir de la difficulté à lire ou à écrire. Nous sommes ici plus proches, sans doute, des analphabètes réels; ils sont 193 000. Environ la moitié indiquent leur intérêt pour des cours de lecture ou d'écriture qui seraient organisés près de chez eux. À noter que 2 p. 100 sur 4,4 p. 100 attribuent à des problèmes de vision ou à d'autres problèmes de santé leur difficulté à lire ou à écrire.

Quoi qu'il en soit des frontières exactes de l'analphabétisme, il faut, de toute évidence, rendre accessibles à toutes les personnes qui en ont besoin les ressources éducatives qui leur permettent de lire, d'écrire, de compter, de s'exprimer et qui leur assurent, pour autant, une maîtrise minimale de leur vie quotidienne, de même que la possibilité d'exercer un travail. Ce doit être là, à n'en pas douter, un souci des plus pressants dans l'établissement d'une politique de l'éducation des adultes.

L'accès pour tous à une formation de base doit être également un souci pressant. Les indicateurs, là encore, manifestent des écarts qui doivent continuer de gravement préoccuper la société et susciter de nouveaux efforts résolument consentis. Il n'est pas tolérable que des personnes qui le pourraient et le voudraient ne disposent pas des meilleurs accès à une formation de base considérée comme l'instrument communément nécessaire à l'affirmation de soi et à la participation active dans la société.

Formation de base et scolarisation, non plus, ne se recouvrent pas nécessairement. Mais le fait que la scolarité offre un bon indicateur se trouve corroboré par la relation linéaire presque constante entre le niveau de scolarisation et l'incidence du chômage. L'accroissement des chances d'éducation va de pair avec l'accroissement des chances d'emploi: les plus scolarisés sont encore les moins démunis sur le marché du travail. Inversement, sous-scolarisation et sous-qualification vont généralement de pair, témoignant à la fois d'une carence de formation de base et de l'absence de préparation dans un métier. Les jeunes surtout sont touchés. À niveau de scolarité égal, ils sont nettement plus vulnérables que d'autres au chômage. C'est dire à quel point, dans leur cas, toute scolarisation, toute qualification peuvent être déterminantes. Pour les femmes, la situation est similaire et milite en faveur d'actions sélectives pour une scolarisation accrue.

La formation de base ainsi nécessaire à tous ne peut être exactement la même pour tous. Elle permettra pourtant à tous d'acquérir les outils fondamentaux évoqués plus haut, favorisant la structuration personnelle, la mobilité professionnelle, la participation culturelle et l'insertion sociale. En ce sens, elle équivaut, à toutes fins utiles, au diplôme d'études secondaires. C'est le « minimum vital » qu'il faut viser pour tous en éducation. Mais, au-delà, dans une société qui ne cesse de devenir plus complexe, c'est au diplôme d'études collégiales qu'il faut permettre au plus grand nombre possible d'avoir accès, en déployant au maximum les ressources éducatives.

Ces ressources éducatives dans les écoles et les collèges permettent de relier étroitement la formation de base et la qualification dans un métier ou une technique selon toute une gamme qu'il faut faire jouer à fond. Il ne s'agit certes pas de ramener simplement sur les bancs de l'école, ni d'imposer à tous les mêmes cheminements de formation. Il s'agit de rendre accessibles les ressources éducatives à ceux qui en ont besoin, après avoir discontinué plus ou moins longtemps leurs études, et qui peuvent de nouveau y recourir avec profit, moyennant des conditions adaptées d'accueil et de référence, de reconnaissance des acquis, de modalités de formation. Ces conditions devraient être propices à l'ouverture aux femmes comme aux hommes de possibilités égales de développement personnel et professionnel.

1. Sondage omnibus, Centre de sondage, Université de Montréal, automne 1983.

Ce sont ces besoins fondamentaux des personnes qui s'imposent d'abord à l'attention au moment d'arrêter une politique de l'éducation des adultes. Ces besoins des person-

nes s'inscrivent dans les exigences plus larges du développement collectif qui suscitent à leur tour des défis majeurs.

## 2.2

### Les exigences d'une société en devenir

Sept traits de l'évolution de la société québécoise dressent autant de défis que doit relever, dès maintenant et dans le proche avenir, l'éducation des adultes. Ce sont le virage technologique et le développement économique, le progrès social et l'égalité des chances, la désexisation des pratiques éducatives, le développement culturel et la

participation à la richesse culturelle, le développement des communautés régionales, la concertation des intervenants en éducation, la reconnaissance de la compétence du Québec. Chacun de ces traits met en cause ou conditionne impérieusement le développement des ressources humaines.

### 2.2.1

#### Le virage technologique

Le premier réside dans ce qu'il est maintenant convenu d'appeler le virage technologique. Sans oublier les secteurs économiques plus traditionnels, qui ont besoin de mise à jour et de ressources humaines qualifiées, le virage technologique s'effectue d'abord, au Québec, dans les secteurs industriels importants, tels que l'aérospatiale, la construction navale et la fabrication de matériels de transport en commun. Il se réalise aussi dans le domaine des services à effet d'entraînement — tels le transport, le tourisme, les sièges sociaux d'entreprises ou d'organismes, les centres de recherche — qu'on désigne maintenant comme le « tertiaire moteur ». Il s'accomplit, enfin, dans l'univers des technologies de pointe.

Le virage technologique est devenu la voie obligée, en quelque sorte, du développement économique. Il rejoint donc tout autant le domaine de la production des biens, appelé secteur secondaire, que celui de la production des services, nommé secteur tertiaire. Dans l'un et l'autre cas, des transformations profondes se produisent, dues essentiellement à l'avènement de nouvelles technologies. Il s'agit de la révolution micro-électronique, qui permet un abaissement très substantiel des coûts d'achat et de fonctionnement des équipements électroniques, de plus en plus nécessaires dans tous les secteurs de production. Il faut signaler, en particulier, les applications micro-électroniques au domaine très large de l'information, qu'il s'agisse de l'informatique, de la

bureautique ou de la télématique. Il ne faut pas oublier, non plus, l'univers des biotechnologies qui permettent de produire des molécules, des cellules ou des organismes nouveaux et dont les applications dans les domaines de la santé, de l'alimentation, de l'agriculture, de l'exploitation forestière ou de l'énergie sont en train de se multiplier.

Ce virage technologique exige, à n'en pas douter, des connaissances et des savoir-faire plus poussés. Il nécessite, certes, de nouvelles compétences, mais il requiert tout autant la hausse des qualifications dans une multitude de champs, puisqu'il traverse autant le secteur tertiaire que le secteur secondaire. Le virage technologique, faut-il le répéter, porte en lui-même une mutation qualitative: il remet en cause les politiques et les pratiques de formation de main-d'œuvre, aussi bien celles des milieux de travail que celles des milieux scolaires. Il mise sur la plus haute qualité des ressources humaines, il requiert des compétences accrues, il exige en somme, des formations qualifiantes. Voilà bien un défi de taille qu'on ne saura relever qu'en associant étroitement les entreprises aussi bien à la détermination des besoins de main-d'œuvre qu'à la mise en œuvre des programmes de formation: c'est d'ailleurs pourquoi les commissions de formation professionnelle où siègent employeurs et employés joueront un rôle très important dans la mise en œuvre de la présente politique.

### 2.2.2

### L'égalité des chances

L'éducation des adultes vit encore sous l'effet de la récession économique. Ses ressources, quoique importantes, demeurent modestes par rapport aux besoins, et ses fonctions de rattrapage ont encore augmenté, dans un contexte de chômage, d'assistance sociale, de pauvreté et de déqualification des travailleuses et travailleurs. L'éducation des adultes n'a pas le choix: elle doit s'inscrire, elle aussi, dans l'ordre des priorités défensives; elle doit contribuer à prévenir, compenser, consolider; elle doit faire oeuvre de rattrapage scolaire et professionnel; pour tout dire, elle doit assurer, comme l'une de ses tâches essentielles, et sans pour autant se faire trop d'illusions, la réduction des inégalités.

Les besoins vitaux des personnes relevés plus haut requièrent une réponse à même la recherche continue d'une plus grande équité sociale. C'est un impératif du développement collectif. L'un des grands défis adressés à l'éducation des adultes est ainsi celui de l'égalité des chances. Sera-t-elle capable d'assurer davantage aux catégories les plus défavorisées du point de vue éducatif un plus large accès à ses services? Sera-t-elle attentive à mieux outiller ces hommes et ces femmes qui ont peu de scolarité, ces travailleurs et ces travailleuses qui sont peu qualifiés? En somme, saura-t-elle contri-

buer plus largement encore à rétablir une certaine égalité des chances en regard du développement de chaque personne et de chaque groupe?

Certes, l'égalité des chances d'accès et de réussite demeure, comme on dit, une « utopie directrice ». Mais justement, elle indique une direction, elle trace un chemin que l'éducation des adultes ne peut ignorer. Si sa visée est lointaine, ses tâches sont immédiates et concrètes: offrir ses ressources à ces 175 000 jeunes chômeurs de 15 à 34 ans, dont près de 75 000 n'ont pas de diplôme d'études secondaires; permettre aux travailleuses et travailleurs peu qualifiés un meilleur accès à la formation dans un établissement scolaire ou en entreprise; garantir aux travailleuses de meilleures chances d'accès au recyclage et au perfectionnement professionnel; offrir aux personnes et aux groupes les plus négligés, les plus sous-scolarisés et les plus sous-qualifiés, des chances accrues de scolarisation et de qualification, la possibilité de se donner une formation de base solide et un métier viable; aider les personnes handicapées à surmonter leur situation de pauvreté et de dépendance, de sous-scolarisation et de marginalisation, en leur permettant d'acquérir les outils de leur autonomie.

### 2.2.3

### La désexisation des pratiques éducatives

Le défi de l'égalisation des chances comporte, particulièrement, celui de l'élimination du sexisme. La recherche d'une plus grande équité sociale passe par la modification de pratiques éducatives qui entraînent des effets indus à l'endroit de la population féminine. Des pratiques discriminatoires portent préjudice aux femmes, aussi bien à la jeune fille en cours de scolarisation qu'à la femme plus âgée dans son nouveau cheminement de carrière.

Des initiatives s'imposent pour orienter différemment les femmes compte tenu de leurs besoins de formation et de recyclage très particuliers. C'est pourquoi il est primordial de reconnaître la responsabilité des différents intervenants en matière d'orientation: les spécialistes des grilles de reconnaissance des acquis, les conseillers d'orientation, le personnel des services de main-

d'oeuvre et de placement, les directeurs de programmes, les enseignants.

Le gouvernement sait que les traditions sont jeunes, que les outils sont encore trop rares, que des actions ont commencé seulement d'être mises de l'avant pour contrer le sexisme dans le champ des pratiques éducatives. Il importe de continuer de former et d'aider les agents en cause afin de les sensibiliser aux nouvelles formes d'activité des femmes sur le marché du travail, aux facteurs qui entravent l'accès des femmes à certaines formes d'emploi, au conditionnement qu'elles subissent quant à leur rôle social, à la segmentation et à la sexisation des marchés du travail.

La présence des femmes en éducation des adultes illustre la nécessité de changer les pratiques en matière d'orientation. Les fem-

mes sont nombreuses à s'enrayer dans le domaine de la formation sociale et culturelle, d'une part, à cause du conditionnement qu'elles subissent quant à leur rôle social, d'autre part, parce que cela constitue le seul créneau qui leur est ouvert. Par ailleurs, quand elles ont accès à la formation en cours d'emploi, il s'agit le plus souvent d'un perfectionnement qui les cantonne dans des métiers déjà occupés et qui ne leur permet pas de se réorienter vers des secteurs plus prometteurs.

Dans un contexte où les mutations sociales, économiques et culturelles se déploient avec tant d'ardeur, il est essentiel, voire fondamental, de modifier cette situation afin d'accorder aux femmes des possibilités égales de développement personnel et professionnel. A lui seul, le constat de sous-

scolarisation des femmes oblige de tenir compte, dans les propositions mises de l'avant, de mesures franches, de plans d'action détaillés pour contrer avec célérité ces pratiques qui ont un effet d'entraînement en regard des modèles proposés aux jeunes. Dans cette veine, les changements devraient se faire d'abord en formation. Si la désexisation ne s'opère pas à ce premier niveau, il est impensable de songer à un marché du travail désexisé.

Ainsi, des grands défis qui mettent en cause l'éducation des adultes, comme l'accroissement des compétences et l'égalité des chances, ne peuvent véritablement être relevés si la population féminine est encadrée par des pratiques éducatives entachées de sexisme.

#### 2.2.4

#### La participation culturelle

Virage technologique, égalité des chances, certes. Mais aussi participation culturelle. L'éducation des adultes et le projet de l'éducation permanente qui l'inspire ont quelque chose à voir non seulement avec le développement économique et social, mais encore avec le développement culturel.

Le défi à relever, à cet égard, est bel et bien celui de la plus grande participation possible des adultes au mouvement même de la culture. C'est le défi de la démocratie culturelle, si l'on entend par là aussi bien l'accès aux biens culturels que la participation à la création culturelle. Le développement des personnes et des groupes prend racine

dans la multiplicité et la diversité des voies d'accès à la culture, qu'il s'agisse de l'école, du travail, des loisirs ou encore des médias, des bibliothèques ou des centres culturels.

Si l'éducation des adultes, même intégrée à un projet d'éducation permanente, ne peut à elle seule transformer les institutions, elle peut néanmoins préparer le plus grand nombre en vue de cette participation culturelle. Nous en revenons, une fois de plus, à cette formation de base, à cette acquisition des connaissances, habiletés et attitudes fondamentales et transférables, qui permettent à chaque personne de jouer ses rôles sociaux et de participer à la culture.

#### 2.2.5

#### Le développement des communautés régionales

Participer au développement économique, social et culturel des communautés régionales présente un autre défi d'importance auquel doit se mesurer l'éducation des adultes. La région apparaît en effet comme l'espace communautaire, le lieu efficace du développement. La conscience de la force des régions, basée sur l'appartenance, la solidarité, l'engagement des premiers intéressés dans leur propre développement, est maintenant répandue. C'est pourquoi le développement régional est devenu une cause commune à laquelle l'éducation des adultes, pour sa part, doit contribuer.

D'ailleurs, il existe une parenté et une convergence évidentes entre le projet de l'éducation permanente et l'éveil de la conscience régionale. Dans l'un et l'autre cas, il s'agit de décentralisation des décisions, de mise en oeuvre de la volonté d'engagement des partenaires sociaux, de prise en charge solidaire, de responsabilisation des intéressés et de promotion collective. L'un et l'autre promeuvent une vision de la démocratie qui renvoie les responsabilités à la base et favorise, pour autant, une plus grande autodétermination.

Pour développer les ressources humaines, l'éducation des adultes doit trouver son élan et son inspiration dans la vie quotidienne, non seulement des personnes, mais aussi des communautés locales et régionales. Ainsi, en matière de protection de l'environnement, de création d'emplois, de rénovation urbaine ou de changements technologiques, l'éducation des adultes peut contribuer, avec les agents du milieu, à la résolution des problèmes posés. Elle ne trouve, d'ailleurs, toute sa signification que si elle est harmonisée à son milieu, comme par une sorte d'osmose, à laquelle, dans tous les lieux de formation, tous les acteurs de l'éducation sont conviés, comme le rap-

pelle pertinemment la Commission d'étude sur la formation des adultes.

Il s'agit donc, pour l'éducation des adultes, de s'affirmer comme un soutien adapté et fort du développement des régions. Cela signifie que ses programmes et ses services doivent être enracinés dans les réalités régionales, colorés en quelque sorte par la vie de chaque communauté. C'est à cette condition qu'elle soutiendra véritablement les personnes, les groupes, les communautés dans la prise en main de leur développement. S'ouvrir à la nouvelle conscience régionale, apporter sa contribution au développement des régions: l'éducation des adultes est par là fortement sollicitée.

#### **2.2.6 La concertation**

L'heure de l'éducation permanente est aussi l'heure de la concertation. Car l'éducation permanente exige le rassemblement de toutes les ressources et de toutes les entreprises éducatives. Elle requiert l'harmonisation des activités éducatives au sein d'un vaste système éducatif plus large que le système scolaire.

Ce projet d'éducation permanente nécessite aussi, à coup sûr, l'harmonisation des missions économique, sociale et culturelle de l'État et des institutions. Le défi de la concertation s'enracine à cette profondeur même, là où se joue l'avènement d'un véritable système éducatif, où s'intègrent les missions de l'État et dans lequel les grandes institutions assument leur dimension éducative.

Sur cette toile de fond se profile le défi pressant d'une meilleure concertation entre les divers ministères engagés directement dans la formation de la main-d'œuvre ou dans l'éducation des adultes, de telle manière qu'il soit porté remède, à tout le moins, aux complications administratives maintes fois dénoncées, préjudiciables à ceux-la

mêmes que l'on veut servir. Cette nécessaire concertation se retrouve aussi bien sur le plan national que sur le plan régional, où elle concerne l'ensemble des organismes œuvrant en éducation des adultes, principalement les établissements d'enseignement et les commissions de formation professionnelle, mais aussi, dans une certaine mesure, les centres locaux de services communautaires, les entreprises, les municipalités et les associations volontaires. Dans chaque région, on doit pouvoir mettre en place une telle concertation qui vise à éviter les dédoublements coûteux, à assurer la meilleure utilisation des ressources, à garantir la réponse la plus appropriée aux besoins éducatifs des adultes et à confirmer la cohésion de la mission éducative.

S'ils entendent relever les défis reconnus plus haut, les organismes à vocation éducative doivent d'abord relever le défi de leur propre harmonisation, ce qui inclut aussi bien la reconnaissance de la diversité des voies de formation que la concertation dans l'action éducative.

#### **2.2.7 La compétence du Québec**

Le projet d'éducation permanente, tel que le propose le présent énoncé, constitue véritablement un projet de société. La mise en œuvre d'un tel projet exige, il faut l'affirmer hautement, que le Québec assume sa

pleine responsabilité à l'égard de l'éducation des adultes et, plus particulièrement, à l'égard de la formation et du développement de ses ressources humaines.

Le gouvernement endosse tout à fait les recommandations de la Commission d'étude sur la formation des adultes qui ont trait au recouvrement des fonds et des programmes fédéraux, en particulier dans le domaine de la formation professionnelle. Par le recours à son pouvoir de dépenser et par l'extension de ses compétences, telles qu'il les exerce, le gouvernement fédéral s'immisce de plus en plus dans le domaine de l'éducation, qui relève de la compétence exclusive des provinces. De manière croissante, l'aide financière d'Ottawa devient « conditionnelle » et « visible », qu'il s'agisse de l'aide aux organismes, aux groupes populaires, aux entreprises, aux établissements d'enseignement ou même aux individus. Les Commissions Allmand et Dodge indiquaient déjà cette orientation. Le rapport *Apprendre à gagner sa vie au Canada*, soumis au ministre de l'Emploi et de l'Immigration, rend encore manifeste la volonté du pouvoir fédéral d'investir l'éducation par le biais du congé-éducation, tout comme il le fait déjà par le biais de l'aide aux chômeurs et de l'aide aux établissements d'enseignement. Car il suffit maintenant au gouvernement fédéral de prononcer qu'une question revêt un caractère plus ou moins « national » pour qu'il se reconnaisse aussitôt le pouvoir constitutionnel de s'en occuper, en arrêtant des orientations, en fixant des priorités, en octroyant des crédits.

Le projet d'éducation permanente mis de l'avant, dans ses rapports avec les exigences du virage technologique, de l'égalité des chances, de la participation culturelle et du développement des communautés régionales, s'impose comme un projet de société réclamant que le Québec recouvre les fonds et les programmes fédéraux en éducation des adultes. La construction cohérente et la mise en œuvre efficace d'un tel projet dépendent de la liberté du Québec de disposer de lui-même dans tout le champ de ses compétences. C'est une donnée de la constitution canadienne que le Québec possède une pleine responsabilité en matière d'éducation, en général, et dans le domaine de la formation de sa main-d'œuvre, en particulier. « Une organisation et une gestion québécoise » de l'éducation des adultes sont nécessaires, comme l'affirme la Commission d'étude. Cela présente, on l'aura compris un autre défi considérable.

L'éducation des adultes, avons-nous affirmé, doit contribuer à combler des besoins aussi vitaux pour la personne que l'acquisition d'une formation de base et d'un métier. Elle est aussi appelée à participer à la dynamique de la société dans son devenir économique, social, culturel et politique. Les défis reconnus, loin de s'opposer l'un à l'autre, se conjuguent et convergent vers un choix de société qu'il est urgent de refaire avec vigueur : parier sur la qualification des personnes.

En effet, se donner une formation de base et un métier, c'est, au premier titre, se donner une compétence. Cette compétence fondamentale et professionnelle, comme nous le verrons plus loin, s'inscrit sur la toile de fond de la qualification. D'une certaine manière, l'acquisition d'une formation de base et l'acquisition d'un métier constituent la mise qui ouvre le pari de la qualification des personnes, dans ses deux facettes indissociables.

Mais le virage technologique exige lui aussi que soit tenu le pari de la qualification. La mutation qualitative qu'il appelle entraîne dans son sillage la hausse des qualifications. De la même manière, on ne peut contribuer à l'égalisation des chances et favoriser la participation culturelle qu'en aidant chacun à acquérir cette compétence fondamentale et professionnelle, grâce à laquelle il pourra s'accomplir et rendre un service utile à la société.

La qualification apparaît vraiment comme le point de convergence des besoins vitaux de la personne et des exigences d'une société en devenir. Elle concilie le développement de la personne et le développement de la collectivité, puisqu'elle vise la plus haute qualité des ressources humaines. Tout en développant les potentialités de la personne, elle contribue, du même mouvement, au développement économique, social et culturel de la collectivité. C'est bien pourquoi une politique globale d'éducation des adultes doit tenir le pari de la qualification. L'avenir des sociétés est de plus en plus clairement devenu une affaire de ressources humaines.

## Résumé

### Les défis actuels et le pari de la qualification

1. Le premier défi provient des besoins vitaux de chaque personne: l'acquisition d'une formation de base et l'acquisition d'un métier.

La formation de base accessible à tous doit permettre d'acquérir les connaissances, les habiletés, les attitudes fondamentales applicables à des situations changeantes et multiples, qui demeurent les outils indispensables de l'affirmation et du développement des personnes.

L'alphabétisation constitue le noyau irréductible de cette formation de base. Cent mille Québécois ont de la difficulté à lire ou à écrire et sont disposés à suivre des activités de formation pour surmonter ces difficultés.

Avoir achevé les études secondaires représente le minimum visé pour tous. Deux millions de Québécois âgés de plus de 15 ans et ne fréquentant pas l'école n'ont pas le diplôme d'études secondaires: un million et demi ont moins de neuf ans de scolarité. Dans cette dernière catégorie, les femmes constituent plus de la moitié de la population en question. À la formation de base se joint la préparation à une fonction de travail. Ce sont là, ensemble, les besoins vitaux de la personnes auxquels doit tâcher de répondre l'éducation des adultes.

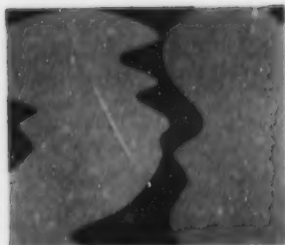
2. Sept traits de l'évolution de la société québécoise dressent autant de défis que doit relever, dès maintenant et dans le proche avenir, l'éducation des adultes. Ce sont:

- le virage technologique et le développement économique,
- le progrès social et l'égalité des chances,
- la désexisation des pratiques éducatives,
- le développement culturel et la participation à la richesse culturelle,
- le développement des communautés régionales,
- la concertation des intervenants en éducation,
- la reconnaissance de la compétence du Québec.

3. Les défis énumérés se conjuguent et appellent un choix de société qu'il est urgent de refaire avec vigueur: parier sur la qualification des personnes.

La qualification apparaît vraiment comme le point de convergence des besoins vitaux de la personne et des exigences d'une société en devenir. Elle concilie le développement de la personne et le développement de la collectivité puisqu'elle vise la plus haute qualité des ressources humaines.





### **3. *Des orientations fondamentales***



L'examen de l'action gouvernementale en matière d'éducation des adultes a mis en lumière la quantité et la diversité des interventions qui émanent, directement ou non, des ministères.

L'analyse du contexte dans lequel évolue le Québec a permis de reconnaître, par ailleurs, les grands défis qu'une politique en éducation des adultes doit contribuer à relever: l'accession de la collectivité à l'ère de la technologie, l'égalité des chances au sein de la société, la désinstitutionalisation des pratiques éducatives, l'enrichissement culturel de tous et de chacun, le développement des communautés régionales, la concertation de tous les responsables. Et tous ces défis, a-t-on conclu, participent d'une exigence fondamentale: la qualification des personnes.

La richesse des acquis inventoriés et l'importance des tâches à réaliser ont guidé le gouvernement dans le choix des orientations retenues.

### 3.1 L'éducation: une démarche permanente

Le gouvernement entend placer toutes ses interventions, en matière d'éducation des adultes, sous le signe de l'éducation permanente. Précisons d'entrée de jeu le sens et la portée de cette option. L'expression « éducation permanente » a longtemps servi à désigner le retour aux études, de plus en plus fréquent à partir des années 60, de personnes désireuses d'acquérir un complément de formation. Les exigences de la vie professionnelle, le désir d'un plus grand épanouissement personnel, l'élargissement de la culture individuelle ou l'approfondissement de l'engagement social amenaient aux « cours d'éducation permanente » diverses catégories d'adultes. Éducation permanente était alors synonyme d'éducation récurrente.

Peu à peu, cependant, on a reconnu, au Québec comme ailleurs dans le monde, que l'éducation permanente ne consistait pas en la simple alternance entre les études et le travail, qu'elle n'était pas davantage l'apanage d'une partie de la population adulte, mais qu'elle constituait au contraire une perspective fondamentale, une orientation propre à inspirer toute l'activité éducative. L'éducation est, au sens littéral, une activité permanente: pour chacun, à tout âge, vivre, c'est apprendre, se développer, mettre à jour et déployer ses capacités. À ce titre, aucune formation n'est jamais « terminale ».

L'option pour cette conception de l'éducation n'a rien d'une abstraité reconnaissance de principe: elle est lourde de conséquences pour l'ensemble des lieux et des agents d'éducation. Elle rejoint toutes les catégories d'usagers des services éducatifs et englobe toutes leurs ressources. Ainsi, un tel projet est de nature à modeler, dès le

départ, la formation initiale des jeunes, puisque celle-ci constitue la base sur laquelle reposera tout apprentissage ultérieur. La formule désormais consacrée « apprendre à apprendre » définit bien l'objectif: devenir progressivement, en toute situation, le maître et l'artisan de ses propres apprentissages, ceux qui viennent d'un enseignement plus proprement scolaire et ceux qu'apportera l'expérience de la vie.

Ajoutons que l'engagement du gouvernement à faire de l'éducation permanente le principe directeur de toutes ses entreprises éducatives n'est pas vraiment nouveau: qu'il s'agisse des énoncés d'orientations portant sur des composantes du système scolaire ou qu'il s'agisse des politiques et des interventions de ministères responsables d'autres sphères d'activité, l'inspiration est la même.

Déjà la *Politique du développement culturel* plaçait toute la relance de l'enseignement à l'enseigne de l'éducation permanente et du retour à l'essentiel, deux facettes complémentaires d'un même projet. Le même document considérait d'ailleurs que la culture dans son ensemble peut être envisagée comme une vaste pédagogie. Les énoncés de politique en éducation et les mesures qu'elles ont inspirées sont restées fidèles à cette ligne de pensée.

Les nouveaux régimes pédagogiques du primaire et du secondaire mettent l'accent sur les apprentissages de base, tandis que le projet de réforme des structures scolaires vise à faire de l'école un pôle de ressourcement éducatif et culturel, un lieu d'éducation permanente aussi bien pour ses agents que pour l'ensemble de sa communauté d'appartenance. Le Livre blanc

consacré à l'enseignement collégial a mis l'accent, de son côté, sur les exigences de la formation fondamentale qui, tout en donnant accès à une spécialité, permettra l'intégration d'apprentissages ultérieurs. Et que dire des mesures proposées pour la relance et le renouveau de la formation professionnelle des jeunes, sinon qu'elles sont une autre illustration de cette philosophie: intégration de toutes les dimensions de la culture dans la formation de base, décloisonnement des filières de formation, élimination des voies sans avenir, reconnaissance des acquis.

Le point de vue du ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu n'est pas différent: la formation professionnelle comprend non seulement la compétence technique pour exercer correctement une fonction de travail et l'aptitude à s'adapter aux changements technologiques, elle suppose aussi la capacité d'exercer ses droits et ses responsabilités de travailleur; la formation doit donner aux individus la possibilité de s'instruire et de se former toute leur vie; l'alternance et la concomitance de l'étude, du travail et des loisirs sont reconnues comme souhaitables. Convaincu que, pour maintenir et enrichir leur qualification, les travailleurs québécois doivent pouvoir mettre à jour leurs connaissances et développer de nouvelles habiletés, le ministère a axé les programmes de formation de main-d'œuvre sur des activités propres à

produire des compétences dans des secteurs liés au développement économique du Québec.

Le Livre blanc sur le loisir au Québec reconnaît le loisir comme l'un des instruments de l'éducation permanente. Parce qu'il est lieu de créativité, d'expression et de découverte, le loisir y est envisagé comme fondamentalement éducatif: moyen d'apprentissage et de développement, le loisir constitue un terrain propice à un véritable projet d'éducation permanente ainsi qu'un élément essentiel dans l'édification d'une cité éducative. Plusieurs documents d'orientation gouvernementaux, comme *Le virage technologique* ou *Le choix des régions*, proposent des perspectives qui s'harmonisent d'emblée avec la voie préconisée de l'éducation permanente.

Et, d'une façon générale, la mission de la plupart des ministères comporte des prolongements qui sont d'authentiques activités de formation permanente, au sens où on l'a définie plus haut. Qu'il suffise d'évoquer, à titre d'exemples, certaines interventions dans les domaines de la santé et de la sécurité du travail, de l'aide juridique, de la protection du consommateur, de la qualité de l'environnement, de l'éducation forestière, de l'accès aux collections conservées dans les musées. Ainsi, l'option pour l'éducation permanente définit un projet global qui connaît déjà, à bien des égards, des débuts de réalisation.

### 3.2

## La pluralité des lieux de formation

Une conception de l'éducation qui met en lumière la permanence de la démarche éducative implique que l'on reconnaisse la pluralité des lieux de formation. S'il est vrai que le cheminement éducatif personnel est continu et multiforme, l'éducation peut puiser à des sources aussi variées que le système scolaire, la famille, la vie de quartier, les médias, le milieu de travail, le loisir, l'engagement social. Les ressources éducatives ne se limitant pas au système scolaire établi, il y a lieu de reconnaître pleinement le rôle des autres agents de formation: entreprises, organismes d'éducation populaire, associations, syndicats, municipalités, groupes de citoyens, etc. Il convient également de prendre en considération le rôle des moyens de communication ainsi que

les nombreuses activités éducatives auxquelles s'adonnent individus et groupes, en dehors de tout encadrement structuré.

La reconnaissance de la multiplicité des lieux de formation apparaît incompatible, aux yeux du gouvernement, avec un mode d'organisation qui remettrait l'entière responsabilité de l'éducation des adultes aux mains d'une instance centrale; elle exclut également que l'éducation des adultes soit confiée en propre ou en exclusivité à des organismes relevant de l'Etat. Les établissements d'enseignement et les commissions de formation professionnelle continueront d'exercer certes un rôle de premier plan auprès de la population adulte, mais d'autres organismes et d'autres institutions, tant publics que privés, verront leur contribu-

tion éducative reconnue et confirmée. À l'égard de tous ces lieux d'éducation non scolaire, le gouvernement, notamment par ses ministères de l'Éducation et de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu, exercera de plus en plus un rôle de service et de soutien. De son côté, le système scolaire, dans son ensemble, devra reconnaître à sa

pleine valeur la formation acquise dans d'autres milieux lorsqu'une personne dési-rera entreprendre une démarche d'appren-tissage dans le cadre scolaire. D'ailleurs, les établissements d'enseignement trouveraient souvent avantage à s'inspirer de pratiques pédagogiques instaurées dans ces milieux, voire à recourir aux ressources qui s'y trouvent.

### 3.3

## Le développement éducatif: un tout intégré

L'éducation des adultes fait périodi-quement l'objet d'un débat opiniâtre, dont l'issue demeure toujours incertaine. Certains milieux soulignent avec force qu'il faut pri-vilegier les enjeux sociaux et culturels et résister à toute tentative d'asservissement à des impératifs d'ordre économique; c'est de formation personnelle, d'enrichissement culturel, d'équité sociale qu'il s'agit, plutôt que de préparation immédiate au marché du travail. Soutenant la position inverse, d'autres mettront l'accent sur la formation professionnelle directement reliée à l'exer-cice d'un métier ou d'une profession et relègueront à l'arrière-plan des préoccupa-tions moins utilitaires.

Cette polémique où s'affrontent des concep-tions réductrices de la réalité est vouée à l'impasse et le gouvernement entend bien éviter ce faux débat. Il considère quant à lui que, loin de s'opposer, les dimensions économiques, culturelles et sociales du déve-loppement éducatif constituent des fa-ces différentes d'une même réalité et cela, qu'on l'envisage du point de vue individuel ou qu'on la regarde sous l'angle plus large de la collectivité.

Certes, cette perception du développement éducatif comme un tout intégré n'empêche pas la distinction d'activités de formation selon des objectifs particuliers. Après un temps de scolarité obligatoire, chacun a liberté de choisir les voies par lesquelles poursuivre, à son gré, sa formation, tantôt sous l'aspect professionnel et tantôt sous l'aspect personnel, tantôt sous l'aspect de connaissances générales ou fondamentales et tantôt sous l'aspect de connaissances appliquées à tel ou tel domaine. Ces voies de formation se rejoignent entre elles; elles croisent également les voies multiples d'apprentissage. C'est la personne qui en intégre les visées et les effets, sans qu'il y ait lieu de songer à le faire à sa place en prétendant ménager quelque équilibre hypo-

thétique dans chaque programme de formation.

Accordée à cette prérogative de l'individu, comme aussi de tout groupe, de détermi-ner ses choix et d'en assumer les résultan-tes, l'action du gouvernement consiste à favoriser l'accessibilité et le développement des services afin de permettre aux intéres-sés de trouver les réponses à leurs besoins de formation. Dans la répartition et l'attri-bution des ressources disponibles, le gou-vernement peut déterminer des priorités; il lui appartient, sur ce plan, de veiller à l'équilibre et à l'interconnexion des diffé-rentes dimensions de l'éducation.

L'éducation conçue comme un processus permanent de développement, poursuit, dans toutes ses phases, des objectifs étroitement imbriqués de formation culturelle, d'éga-lité sociale et de développement économi-que, et l'éducation des adultes n'échappe pas à cette loi. Lorsqu'un individu accroît sa compétence professionnelle en acqué-rant de nouveaux savoirs ou en maîtrisant une technologie nouvelle, il augmente sans aucun doute sa capacité de production et celle de la collectivité. Mais, du même coup, il développe son autonomie, sa créativité, ses possibilités d'insertion dans le corps social, la qualité de sa contribution de citoyen à la vie démocratique. Ce surcroît de forma-tion lui donne, en outre, le moyen de dépasser le stade de la pure consommation pas-sive de biens culturels pour participer éventuellement à leur production, compren-dre les débats qui agitent la société et, le cas échéant, y participer.

Même quand ils obéissent, au départ, à des considérations d'ordre économique — nul doute que ce soit fréquemment le cas —, les choix en matière d'éducation des adul-tes sont donc, de soi, des choix qui sont aussi culturels et sociaux.

Aux yeux du gouvernement, cette compréhension des réalités a le mérite de tracer avec plus de netteté certaines lignes de conduite. Elle invite, par exemple, à renoncer à une valorisation exclusive de la formation générale ou de la formation professionnelle: toutes deux poursuivent des objectifs étroitement apparentés et leur portée sur la vie des individus et sur celle de la collectivité est complémentaire. Mais cette conception

rend plus évidente que jamais la nécessité de favoriser l'accès du plus grand nombre d'adultes aux ressources éducatives, s'il est vrai que le progrès des compétences est à la fois une condition de la vitalité culturelle de la collectivité québécoise, un gage de santé pour la vie sociale et la démocratie, un investissement économique d'une valeur irremplaçable.

### 3.4

## Priorité aux formations qualifiantes

Les considérations qui précèdent invitaient au décloisonnement des modes de formation, en rejetant notamment la fausse opposition entre les besoins purement professionnels et d'autres dont la nature serait exclusivement socioculturelle. Ces propos ne doivent pas laisser croire que, du point de vue gouvernemental, tout cheminement éducatif conduit, de façon indifférente, à une formation de qualité.

La qualité d'une formation est incontestablement liée à la valeur de chacun des apprentissages effectués; elle tient tout autant à leur intégration en un tout organisé et complet. La dispersion, le saupoudrage, le dilettantisme peuvent créer l'illusion d'une formation étendue; ils ne l'établissent d'aucune façon sur des assises profondes. Un projet de formation laissé inachevé prive la personne des bienfaits escomptés et ne saurait entraîner qu'une rentabilité réduite pour la vie économique, sociale et culturelle de la collectivité.

Le gouvernement privilégie, quant à lui, les activités de formation vraiment qualifiantes. Sans tomber dans les excès, souvent dénoncés, d'une éducation scolarisante, qui valorise outre mesure le diplôme attaché à un cursus rigide, sans songer à ériger en principe l'exigence d'un diplôme d'études secondaires ou de son équivalent préalablement à toute formation professionnelle, les projets de formation doivent conduire à une forme de reconnaissance sociale. Cette reconnaissance peut s'acquérir par des voies différentes, qui ne se limitent pas aux modes officiels de la sanction des études. Elle peut tout aussi bien être le sceau moral qu'appose le sens commun à un cheminement de formation axé sur l'acquisition d'une compétence et mené jusqu'à son terme.

On pressent dès maintenant que l'option pour les formations qualifiantes aura des répercussions profondes sur la détermination d'axes majeurs pour l'action gouvernementale ainsi que sur le choix d'objectifs prioritaires.

### 3.5

## La formation sur mesure: une approche à privilégier

Un des acquis les plus sûrs de l'éducation des adultes, au Québec, réside dans l'approche « sur mesure » qui inspire largement ses pratiques éducatives: en reconnaissant dans les faits le caractère propre de la population adulte, cette approche a contribué fortement à faire des services d'éducation des adultes autre chose qu'une pure « extension de l'enseignement ».

La formation sur mesure est née, en effet, d'une volonté d'ajustement. Plus encore que le jeune, l'adulte engagé dans un cheminement de formation poursuit une démarche qu'il a choisie, ou du moins qu'il assume; il en est à ce titre le premier responsable. Il

convient donc qu'on le considère comme tel et qu'on le retrouve au cœur même de l'activité éducative. Cette manière de voir les choses, qu'il est loisible de qualifier d'« organique », conduit à reconnaître la capacité de chaque adulte, ou de chaque groupe d'adultes, de participer à la détermination de ses besoins éducatifs, à la détermination de ses objectifs de formation, au choix des moyens à mettre en œuvre pour la réalisation de son projet.

Mais l'adulte engagé dans une action de formation participe également — ou souhaite le faire — à d'autres types d'engagement. Ses rôles de travailleur, de citoyen, de parent,

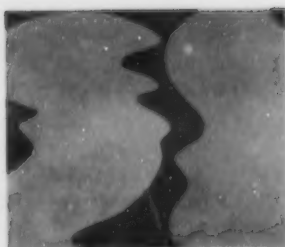
de consommateur, de membre de regroupements divers, le mettent au cœur d'un réseau d'actions et d'interactions indissociable de sa démarche éducative. Sous peine d'être inadaptées ou de perdre de leur valeur formative, les activités d'apprentissage proposées à l'adulte doivent prendre appui sur sa vie active et en intégrer les éléments les plus pertinents, tout en contribuant à enrichir son activité. La formation sur mesure, à cet égard, appelle des modalités d'évaluation et de reconnaissance des acquis de formation extrascolaires.

Une approche qui reconnaît la diversité des cheminements éducatifs, la responsabilité des personnes et l'enracinement des formations est dans la logique même du projet de l'éducation permanente. Une telle approche inspire progressivement toutes les composantes du système scolaire; on la retrouve aussi dans les projets de réforme; elle s'impose avec une pertinence toute particulière en matière d'éducation des adultes. C'est pourquoi le gouvernement entend bien la confirmer et la favoriser.

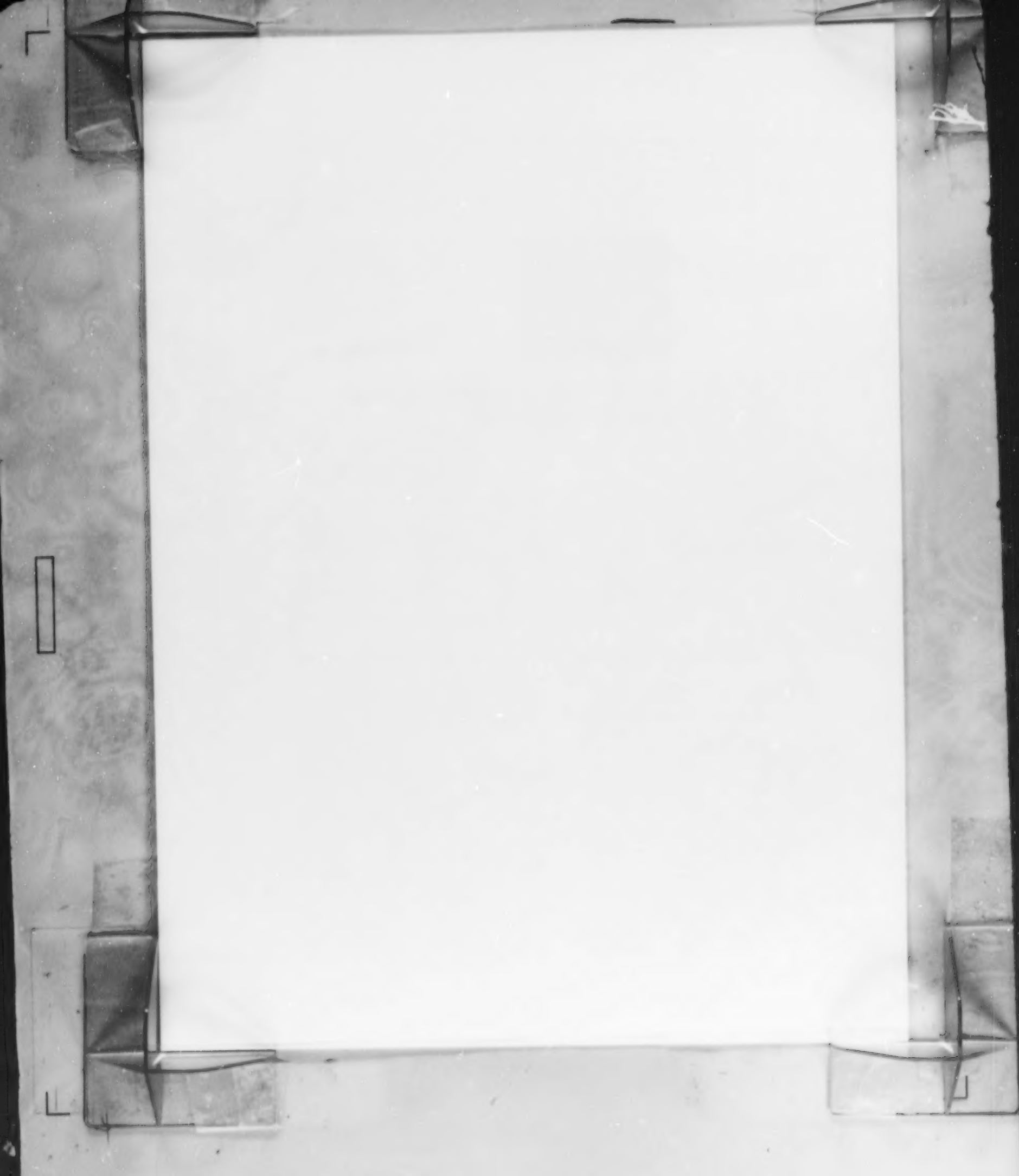
## Résumé

### Les orientations

1. Le gouvernement place ses interventions en éducation des adultes sous le signe de l'éducation permanente, attendu qu'aucune formation n'est jamais « terminale ».
2. Une conception de l'éducation qui met l'accent sur la permanence de la démarche éducative implique que l'on reconnaisse la pluralité des lieux de formation.
3. Les dimensions économiques, culturelles et sociales du développement éducatif constituent différentes facettes d'une même réalité.
4. Priorité sera donnée aux formations qualifiantes, c'est-à-dire celles dont les apprentissages s'intègrent en un tout organisé et qui conduisent à une forme de reconnaissance sociale.
5. La formation sur mesure est une approche pédagogique qui sera privilégiée de telle manière que les adultes eux-mêmes déterminent le plus possible aussi bien les besoins que les objectifs ou les moyens de formation.



**4. *Les grands axes de l'action  
gouvernementale***



Ce quatrième chapitre est consacré à la définition des grands axes de l'action gouvernementale. La structure d'exposé qui est apparue ici la plus claire et la plus pratique consiste à traiter de ces axes d'action dans le cadre des lieux gouvernementaux dans lesquels ces actions sont appelées à se déployer. C'est ainsi qu'on traitera de l'approche privilégiée pour l'ensemble des ministères et organismes gouvernementaux (1), puis des deux principaux lieux de l'intervention gouvernementale en matière de développement des ressources humaines, les réseaux de l'Éducation (2) et ceux de la Main-d'œuvre (3).

Ces grands axes d'action s'enracinent dans la lecture qui a été faite plus haut des faits et des défis qui caractérisent le monde de l'éducation des adultes. Ils découlent tout aussi directement des orientations fondamentales dont le gouvernement a résolu d'inspirer l'ensemble de son action en matière d'éducation des adultes et, plus globalement, en matière d'éducation permanente.

#### 4.1 L'ensemble des ministères et de leurs réseaux

On a déjà évoqué l'éventail somme toute assez large des activités éducatives de la plupart des ministères, aussi bien celles qui sont conduites à l'intérieur de réseaux institutionnels que celles qui, dans le prolongement des diverses missions ministérielles, rejoignent davantage des objectifs de sensibilisation et d'éducation populaire.

Cette diversité des lieux d'intervention s'inscrit parfaitement dans un projet d'éducation permanente, dont la visée dernière est justement de faire que l'ensemble des facettes de la vie collective soit occasion de cheminement éducatif — ce que d'aucuns ont voulu prôner en parlant de « cité éducative » à construire. Le gouvernement n'a donc pas l'intention de regrouper ou de

centraliser ces nombreux programmes ministériels. En éducation des adultes et, plus fondamentalement en éducation permanente, la pluralité est saine et, pourvu qu'elle évolue dans la concertation, mérite d'être promue comme une richesse et un gage de créativité.

Sur la base de cette diversité confirmée, deux grands axes sont ici retenus pour l'ensemble de l'action gouvernementale. Ils ont trait, premièrement, à la place et au rôle des divers centres de formation ou écoles spécialisées rattachés à certains ministères (1), deuxièmement, au renforcement et à la diffusion des programmes d'éducation populaire des divers ministères (2).

##### 4.1.1 Des établissements publics ayant mandat d'éducation permanente

Ainsi qu'on l'a déjà rappelé, plusieurs ministères exercent des activités structurées de formation dans les champs correspondant à leur mission; ils le font dans des établissements de type scolaire. Il y a là une tradition ancienne au Québec que la réforme scolaire des années 60 n'a pas brisée et à laquelle elle-même n'a pas mis fin. L'enracinement socioculturel ou économique, voire pédagogique, de certains de ces établissements explique sûrement leur permanence et l'appui dont ils jouissent dans la population. En dépit de pressions répétées en ce sens, faites au nom d'un certain idéal de cohérence et de rationalité, le gouvernement n'a jamais voulu forcer leur intégration au système scolaire public. Et, à moins que les intéressés n'en expriment le désir, cette ligne de conduite sera maintenue. On continuera donc plutôt de favori-

ser leur développement, tout en veillant à maintenir et à parfaire les ententes que ces établissements ont conclues avec le système scolaire.

Dans le cadre du présent énoncé, il convient de préciser et de confirmer le mandat d'éducation permanente de ces centres de formation et de ces écoles spécialisées. Cela signifie que, pas moins que ceux du système scolaire proprement dit, ces établissements ne doivent se consacrer exclusivement à la formation de la jeunesse. À l'instar de ceux du système scolaire, ces lieux institutionnels doivent pouvoir se rendre accessibles à l'ensemble des groupes de population intéressés et devenir de plus en plus, dans les champs particuliers qui sont les leurs, de véritables pôles d'animation, de rayonnement et de développement.

On reconnaît ici que ces établissements peuvent et doivent de plus en plus tracer la voie dans leur sphère d'activité et contribuer ainsi au pari de la qualification dont on a rappelé la nécessité et l'urgence. Ils le feront d'autant plus efficacement qu'ils accepteront de participer activement aux divers mécanismes de concertation sectorielle et régionale que les ministères de l'Éducation et de la Main-d'œuvre sont à mettre en place et dont il sera question au chapitre cinquième du présent énoncé.

Le premier axe de l'action gouvernementale consiste donc à confirmer le mandat de formation des adultes et d'éducation permanente des écoles et centres de formation rattachés aux divers ministères. À l'instar de ceux des réseaux proprement scolaires, ces établissements ont à s'ouvrir à l'ensemble de la population. Ils ont à participer aux entreprises de concertation susceptibles de les rapprocher des réseaux scolaires aussi bien que des instances vouées au développement de la main-d'œuvre.

#### 4.1.2 Des programmes éducatifs à préciser et à diffuser

La plupart des ministères, on l'a vu également, offrent un ensemble varié de programmes et d'activités de sensibilisation, d'information, d'animation, le plus souvent directement liés à leur champ d'intervention. C'est généralement le grand public qui est l'auditoire visé.

Ces actions doivent être maintenues. Elles représentent, pour un nombre grandissant de citoyens, des occasions certaines d'information et d'éducation, des moyens particulièrement souples d'apprendre et même d'apprendre à apprendre. Qu'il s'agisse de santé, d'environnement, de consommation, de découverte de la nature, de connaissances juridiques, de sécurité routière, de fiscalité, d'alimentation, de recherche scientifique ou de toute autre question d'intérêt quotidien, tout semble même indiquer que la demande sociale pour ce type d'éducation populaire ne fera que croître au cours des

prochaines années. Il importe donc d'en préciser et d'en bien asseoir les objectifs et les moyens.

Aussi les ministères seront-ils invités à définir leurs visées et leurs plans d'action à cet égard et, pour en accroître l'accessibilité, surtout dans les milieux socioculturellement plus éloignés des sources habituelles d'information, à vérifier l'efficacité des mécanismes empruntés pour faire connaître au public ces programmes et ces activités d'éducation populaire.

Le deuxième axe de l'action gouvernementale consiste à engager les divers ministères à préciser les objectifs et les moyens de leurs programmes d'éducation populaire et à les faire connaître efficacement à la population.

#### 4.2 Le ministère et les réseaux de l'Éducation

S'il est un réseau institutionnel qui doit être mis à contribution dans une politique en éducation des adultes, c'est bien celui du système public d'éducation. À vrai dire, c'est même là le premier investissement et la première ressource de la collectivité en matière de formation et de perfectionnement des individus et des groupes. Aussi ne s'étonnera-t-on pas qu'on s'applique ici à confirmer et à préciser le rôle et l'apport de première importance du système public d'éducation dans la réalisation de ce qui a été reconnu comme un pari national fondamental, celui de la quali-

fication. Rôle et apport qui, bien sûr, tiennent d'abord au fait que, dès leur jeunesse, tous sont appelés à consacrer plusieurs années à leur formation et que, à cette fin, la société consent à y affecter une part importante de la richesse collective. Rôle et apport qui tiennent tout autant à la nécessité d'utiliser au maximum et pour l'ensemble des citoyens de tout âge l'énorme bassin de ressources éducatives qu'il représente: une question de bon sens et d'équité tout à la fois.

Au moment où le gouvernement propose de refaire et d'affermir notre pari collectif pour la qualification, il convient donc de confirmer une fois de plus la place centrale de l'Éducation dans l'espace actuel des compétences constitutionnelles du Québec et, dans le cadre de la présente politique, de miser résolument et au premier chef sur un système public d'éducation vraiment mis à la disposition de tous, jeunes et moins jeunes.

L'action envisagée tient ici essentiellement en cinq volets: (1) l'ouverture du système

éducatif à l'ensemble des citoyens, (2) des aménagements visant à garantir le respect du caractère propre des besoins des populations adultes, (3) une action renforcée en faveur de la *persévérance* des jeunes aux études et du soutien à leur *choix de carrière*, (4) le maintien et le renforcement des voies et des *interventions non scolaires* d'éducation et de formation, (5) la précision de la *mission de service* des réseaux de l'Éducation par rapport aux programmes gouvernementaux d'intervention visant le développement de la main-d'œuvre.

#### 4.2.1 Un système d'éducation ouvert à tous

Placée sous l'éclairage du projet de l'éducation permanente, la mission éducative laisse apparaître avec évidence son indissoluble unité. S'il est vrai qu'il n'y a pas d'âge pour apprendre, s'il est vrai que même les premiers apprentissages ne sont pleinement réussis que s'ils en permettent d'autres, s'il est vrai que les mutations culturelles, économiques et technologiques renvoient sans cesse individus et collectivités vers de nouvelles démarches d'apprentissage, on ne voit pas bien comment justifier que le système scolaire soit conçu en fonction de la seule jeunesse en formation initiale et contraigne les autres — adultes jeunes et moins jeunes — à ramasser les miettes ou à s'organiser à part avec les moyens du bord. C'est donc le *système scolaire public qui doit être lui-même plus accessible à l'ensemble des citoyens*.

L'accessibilité dont il est question ici est une accessibilité qu'on pourrait qualifier de « systémique ». Il ne s'agit pas d'affirmer illusoirement que le système scolaire doit pouvoir répondre à tous les besoins possibles et que tout le monde peut venir y chercher n'importe quoi, n'importe quand et n'importe comment. Ce qu'il faut plutôt affirmer et réaliser, c'est que, dans la poursuite de sa mission et dans le respect de ses fins et de ses objectifs propres, le système scolaire doit pouvoir accueillir tous ceux qui, quel que soit leur âge, veulent y poursuivre une démarche valable de formation. Un système scolaire qui, par sa structure et ses pratiques, exclurait certaines catégories de citoyens, de manière en quelque sorte systématique et pour des motifs qui n'auraient rien à voir avec de légitimes exigences de qualité, serait un système structu-

rellement inaccessible, donc antidémocratique et inapte à remplir intégralement sa mission de formation et de renouvellement des ressources humaines.

Cette accessibilité « systémique » ne résout pas d'elle-même l'accès effectif et ne comporte pas nécessairement l'accès gratuit de l'un ou l'autre groupe de population aux services éducatifs. Une collectivité et un État peuvent, en effet, décider de moduler leur aide financière et de privilégier l'accès d'un groupe plutôt que d'un autre, à la lumière des circonstances et en fonction de certains critères librement choisis. Il reviendra ainsi au gouvernement d'établir périodiquement les priorités d'offre de services et de répartir les ressources disponibles. Mais cela ne peut aucunement justifier que le système soit structurellement inaccessible à certains groupes. De même, cela ne peut justifier que des frais à déboursier excluent les plus démunis des services éducatifs.

Mettre de l'avant cette orientation d'ensemble, c'est engager le système scolaire dans une démarche d'ouverture à l'éducation des adultes et l'amener à se situer dans le projet global de l'éducation permanente. Et c'est faire le pari que l'éducation permanente peut inspirer les pratiques administratives et pédagogiques du système scolaire. Dans cette optique, *les organismes et les établissements d'enseignement doivent considérer l'éducation des adultes comme partie intégrante de leur mission, au même titre que celle des jeunes*. Il faut donc substituer à la logique du système scolaire une logique plus englobante, celle de l'éducation permanente, qui le rende apte à s'ouvrir à toutes les catégories de population, jeunes ou adultes.

Il ne s'agit donc pas ici d'intégrer l'éducation des adultes au système d'enseignement dit régulier. Il s'agit plutôt d'intégrer le système scolaire lui-même au projet de l'éducation permanente, pour qu'il puisse devenir accessible et adapté aux besoins des diverses populations. Car il importe que des réponses adaptées, spécifiques et circonstanciées puissent être données à des besoins variés et tout aussi spécifiques.

Cette poursuite d'une accessibilité systémique plus poussée dessine des tâches et des défis considérables pour le système scolaire. C'est qu'il incombe dès lors à ce dernier de faire la preuve de la souplesse, de l'adaptabilité et de la perméabilité nécessaires à l'accueil de types diversifiés d'effectifs, porteurs de besoins éducatifs diversifiés. Les principaux défis d'ajustement gravitent autour d'enjeux comme la capacité d'accueillir et de soutenir efficacement des effectifs dont les cheminements d'apprentissage, surtout après l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire, s'écartent de plus en plus fréquemment de la voie linéaire et continue à laquelle les élèves et les étudiants dits « réguliers » nous avaient habitués.

Au bout du compte, c'est le concept même d'« adulte » qui doit faire l'objet d'un ajustement majeur. Car, sous quelque biais qu'on les considère, les dispositions actuelles laissent échapper de larges pans de la réalité : à telle enseigne, même, qu'on n'arrive plus que difficilement à cerner le caractère distinctif de nombre d'« adultes » et que les « jeunes » eux-mêmes sont loin d'y trouver leur compte. Les diverses distinctions administratives qu'on a introduites entre « adultes » et « jeunes réguliers » ont permis de différencier les modes de financement et, dans certains cas, les pratiques pédagogiques. Mais elles ont quelque chose d'artificiel et s'accordent de plus en plus mal à une réalité caractérisée par des cheminements de plus en plus diversifiés et de moins en moins « orthodoxes ». L'accessibilité systémique dont nous parlons invite à considérer que, une fois passé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire, il n'y a plus de « jeunes réguliers » et d'« adultes » — d'ailleurs de plus en plus jeunes! —, mais qu'il y a plutôt des effectifs témoignant de caractéristiques diverses et visant des besoins variés de formation. Plutôt que de maintenir des distinctions devenues bien fragiles entre « jeunes » et « adultes », il convient de recon-

naître pleinement une typologie plus différenciée des effectifs scolaires, mais en fonction de cheminements et de besoins éducatifs particuliers bien plus qu'en raison de l'âge ou d'un « détour » — parfois devenu bien bref! — par le marché du travail.

Est-ce à dire que tous les inscrits de plus de seize ans seraient dorénavant considérés comme des « adultes » ou, ce qui revient au même, comme appartenant à une seule catégorie d'élèves ou d'étudiants? Non. Nous disons que le système scolaire doit pouvoir convenir à un éventail d'effectifs ayant des besoins éducatifs divers et que la distinction « jeunes-adultes » n'est pas celle qui permet le mieux de répondre aux besoins. Nous disons que l'ensemble des élèves et des étudiants seraient mieux servis par la pleine reconnaissance d'une typologie plus variée de cheminements, les uns plus proches des voies linéaires traditionnelles, les autres plus marqués par la récurrence ou l'alternance, ou nettement sous le signe de la formation sur mesure.

Le troisième axe de l'action gouvernementale consistera donc à intégrer le système scolaire au projet de l'éducation permanente en le rendant accessible et adapté aux « adultes » comme aux « jeunes » en processus continu de formation.

Déjà assurée dans les pratiques universitaires et dans la Loi sur les collèges, cette ouverture sera également inscrite dans la Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public, de même que dans l'ensemble des dispositions qui régissent les divers réseaux. L'accès aux programmes d'aide financière sera élargi à certaines catégories de personnes qui reprennent les études. De manière plus globale et pour bien marquer l'intention gouvernementale, le libellé du mandat du ministère de l'Éducation sera modifié, de telle manière qu'il y soit plus clair que la « jeunesse » n'en constitue pas le destinataire unique ou privilégié. Plus que par une loi particulière, c'est donc par une intégration plus nette dans les lois et règlements existants que le gouvernement est résolu à consacrer le droit des adultes à l'éducation.

#### 4.2.2

### Des aménagements pour une réponse efficace aux besoins particuliers des adultes

Autant il faut ouvrir le système d'éducation lui-même à l'ensemble des personnes qui y recourent et le rendre le plus pleinement accessible au plus grand nombre, autant il importe de favoriser une intégration qui ne dégénère pas en immersion ou en « noyade ». Intégrer, oui; mais dans le respect de caractères propres que les adultes de chez nous ont mis des années à expliciter et à faire reconnaître. C'est pour quoi il convient d'assurer des aménagements qui garantissent aux personnes en cheminement scolaire discontinu qu'elles

trouveront dans le système d'éducation un accueil attentif à leurs besoins particuliers, des structures et des pratiques qui favorisent une réponse efficace à ces besoins.

Ces aménagements sont de divers ordres. Ils concernent aussi bien les structures institutionnelles, les programmes d'études et les pratiques pédagogiques que les dispositifs de reconnaissance des acquis, de formation à distance et de perfectionnement des personnels.

#### 4.2.2.1

### Des structures adéquates

Ainsi qu'on l'a déjà rappelé, il y a, dans bon nombre de commissions scolaires et dans les cégeps, des services d'éducation des adultes. Ces services — modifiés, dans le cas des commissions scolaires, conformément à la restructuration prévue par le projet de loi 40 — seront maintenus. Non pas à la manière d'un établissement à l'intérieur de l'établissement, mais comme lieu plus explicitement porteur de la préoccupation d'effectifs au cheminement moins continu, à l'intérieur d'organismes scolaires eux-mêmes directement mandatés pour assurer leur place aux adultes.

C'est donc chaque commission scolaire et chaque collège qui devront considérer l'éducation des adultes comme une facette essentielle de leur mission de base. Aussi est-ce finalement la direction des organismes et des établissements qui devra être comptable à leur communauté de la manière dont elle s'emploie et réussit à offrir aux adultes comme aux jeunes des services éducatifs de qualité, accessibles et adaptés. Dans cette perspective, les services d'éducation des adultes doivent être tout autre chose qu'une voie parallèle de gestion, de communication et d'intervention, qui consacrerait en quelque sorte l'idée que le système dit régulier est l'affaire des jeunes. Ils constitueront plutôt une garantie que, dans le respect d'une mission éducative une et intégrée des organismes et des établissements, une attention directe sera accordée à des besoins dont l'histoire et les faits nous démontrent maints aspects spécifiques. Le projet

de l'éducation permanente exige un tel respect des différences.

Dans le réseau des commissions scolaires, une organisation adéquate suppose soit l'instauration d'un service d'éducation des adultes dans chaque commission, soit le regroupement de plusieurs commissions qui mettent en commun leurs ressources. L'expérience des dernières années invite à favoriser cette dernière voie qui permettrait de mieux répondre aux besoins de la population. Le ministère de l'Éducation a commencé déjà d'examiner cette question avec des responsables scolaires.

Au ministère de l'Éducation même, une semblable évolution de la structure interne sera mise de l'avant. Le but en sera de rendre les directions générales des divers ordres d'enseignement et les instances ministérielles de planification et de décision pleinement responsables d'assurer aux adultes des services éducatifs de qualité et, plus globalement, d'orienter l'ensemble du système scolaire selon les perspectives, la philosophie et les exigences de l'éducation permanente, en même temps que se fera cette intégration plus poussée des responsabilités et des préoccupations, on maintiendra des lieux visibles et repérables plus précisément voués à l'accueil des besoins éducatifs des adultes et à la pénétration du projet de l'éducation permanente. Le décloisonnement, doublé du nécessaire respect des différences, attendu des réseaux d'enseignement, trouvera ainsi sa contrepartie dans l'organisation interne du ministère.

#### 4.2.2.2 Un cadre et des pratiques pédagogiques suffisamment diversifiés

S'il veut participer réellement et à part entière au projet de l'éducation permanente, le système scolaire doit rendre ses services administratifs et éducatifs accessibles; il doit développer une pédagogie adaptée au monde des adultes.

En effet, souvent, il n'est pas facile pour les élèves ou les étudiants adultes d'avoir accès aux ressources techniques du système scolaire. L'adulte qui fréquente l'école secondaire, le collège ou même l'université, en dehors des « horaires réguliers », rencontre souvent des difficultés d'accès aux ressources éducatives. Les bibliothèques, les centres de documentation, les services audiovisuels, les cafétérias et même les secrétariats administratifs sont principalement orientés pour répondre aux besoins des élèves ou des étudiants inscrits à l'horaire du jour.

Comme dans le cas des ressources techniques, les possibilités d'accès aux ressources humaines du système scolaire sont souvent restreintes pour les adultes inscrits aux cours du soir. Les élèves ou les étudiants adultes devraient pouvoir rencontrer les personnes-ressources dont ils ont besoin, qu'il s'agisse des bibliothécaires, des conseillers d'orientation, du personnel administratif ou encore des professeurs-conseillers qui assurent une relation d'aide personnalisée et un soutien à la démarche éducative. Si le système scolaire appartient aussi aux adultes, comme l'affirme cet énoncé de politique, s'il doit leur être accessible, cela signifie que ses ressources techniques et humaines devront être de plus en plus disponibles.

Participer au projet de l'éducation permanente consiste aussi, pour l'institution scolaire, à adapter ses *pratiques pédagogiques* au monde des adultes. Il importe que les activités de formation répondent aux besoins des adultes de telle manière que chaque personne puisse mener sa démarche éducative à terme.

Une pédagogie ainsi adaptée prendra d'abord en compte le fait que les adultes exercent plusieurs rôles à la fois, sur tous les fronts de leur vie. Cette réalité définit un ensemble de besoins d'apprentissage qui ne sont pas cloisonnés les uns par rapport aux autres. Cette pédagogie intégrera ces rôles au cœur même de l'activité éducative. Elle s'enracinera dans les situations de la vie des adultes. Elle favorisera, conséquemment, des

activités de formation marquées au sceau du décroisement. Elle sera, en bref, attentive au développement intégral de la personne et elle aidera chacune à « apprendre à être ».

Ce sera aussi une pédagogie respectueuse des motivations. Ce qui motive l'adulte dans sa démarche éducative, c'est la perception d'un besoin de formation relié à son action. Qu'il s'agisse d'une activité de travail, de l'accomplissement de ses rôles humains ou de son engagement au ras de la vie quotidienne, l'adulte est engagé dans une action qui le concerne vraiment, pour laquelle il désire apprendre et se développer.

Cette pédagogie sera aussi une pédagogie de la responsabilité. Car l'adulte devra être au cœur même de l'activité éducative, associé à la détermination de ses besoins, à la définition des objectifs et au choix des moyens de formation. S'il est important d'évoquer la démocratie dans le monde du travail, à plus forte raison, sans doute, faut-il parler de démocratie scolaire. Si l'on doit viser la qualité de vie au travail, encore faut-il l'instaurer au sein même des établissements d'enseignement.

Cette qualité et cette diversité des pratiques pédagogiques doivent évidemment pouvoir se déployer dans le cadre d'une structure de programmes d'études suffisamment large et polyvalente pour pouvoir convenir à des effectifs aux besoins et aux intérêts variés, surtout en matière de formation professionnelle. Ainsi, au secondaire, les commissions scolaires auront à poursuivre leurs efforts d'adaptation pédagogique pour permettre des voies d'acquisition du diplôme d'études secondaires qui conviennent à l'âge et à l'expérience des personnes ayant choisi de continuer leur formation. Quant aux programmes de formation professionnelle, les dispositions du nouveau régime pédagogique, qui distinguent explicitement des diplômes d'études professionnelles de spécialité, offrent des possibilités particulièrement favorables et vraisemblablement attirantes pour beaucoup de personnes désireuses d'accéder à une compétence reconnue.

À l'enseignement collégial, où les adultes s'inscrivent en nombre croissant, le nouveau règlement portant sur le régime pédagogique maintiendra les programmes de spécialité conduisant au certificat d'études

collégiales (C.E.C) et il introduira la possibilité de programmes d'établissements sanctionnés par des attestations. En offrant de tels programmes plus courts et plus immédiatement axés sur la préparation professionnelle proprement dite, les collèges, loin de trahir un idéal de polyvalence auquel l'appui social et le prestige conservent tout son poids, démontrent qu'ils peuvent mettre leurs ressources à la disposition de l'ensemble de la population, surtout des personnes qui n'auraient pas autrement accès au collège, et répondre à des besoins qui, s'il s'y refusent, finiraient par devoir être satisfaits ailleurs — au prix d'un inacceptable rétrécissement de la mission des collèges et d'insupportables dédoublements de ressources. L'accessibilité du système scolaire passe aussi

par la diversité des types de programmes offerts.

Un système scolaire accessible aux adultes et adapté à leurs besoins doit offrir de telles garanties: l'accessibilité de ses ressources techniques et humaines; une pédagogie adaptée; un éventail suffisamment riche et large de programmes. Ce sera la tâche des responsables scolaires de veiller à ce que ces clauses du contrat éducatif passé avec les effectifs d'adultes soient respectées. Ce sera aussi la tâche du ministère de l'Éducation de s'appliquer à intégrer l'éducation des adultes et le système scolaire au projet de l'éducation permanente. Plus qu'un ajustement de structures, il y a ici nécessité d'un profond changement de mentalité.

#### 4.2.2.3 Un système efficace de reconnaissance des acquis de formation

La reconnaissance des acquis de formation, scolaires et expérimentiels, est essentielle à tout projet d'éducation permanente. La reconnaissance des acquis n'est-elle pas, en effet, comme l'affirme la Commission d'étude sur la formation des adultes, un point de départ et un point d'arrivée du décloisonnement des démarches, des programmes et des formations elles-mêmes? N'est-elle pas, plus profondément encore, la reconnaissance que les lieux et les modes d'apprentissage et de développement sont variés et multiples? L'affirmation que l'expérience de vie et l'action quotidienne peuvent être sources de savoirs et de savoir-faire? Une garantie que le système scolaire est vraiment ouvert à tous?

Ce dont il s'agit, ainsi que les termes eux-mêmes l'expriment, c'est de permettre à toute personne d'obtenir, au besoin, un avis autorisé, formulé dans une attestation officielle, par lequel soient reconnus ses acquis de formation, soit aux études, soit autrement dans des expériences de vie, de travail, d'engagement socioculturel. Une telle « reconnaissance des acquis de formation » peut être nécessaire ou utile pour des fins diverses: être admis dans un programme ou dans un établissement d'enseignement en vue d'études ultérieures; accéder à un emploi, à un corps de métier, à un ordre professionnel; postuler une promotion, solliciter une augmentation salariale, demander certains avantages sociaux...

Les pratiques les plus largement familières en ce domaine sont celles du système scolaire. Le certificat, le diplôme ou, du moins, l'attestation ou le bulletin d'études secondaires, collégiales ou universitaires, demeurent la référence la plus commune quand il y a lieu d'apprécier la formation d'une personne. D'autres pratiques existent aussi dans les secteurs de l'apprentissage et de la formation en entreprise, pour des fins de qualification professionnelle — obligatoire dans les métiers réglementés — ou de reconnaissance sur le marché du travail.

Ces pratiques présentent des limites. Elles permettent l'appréciation d'une formation moins pour elle-même ou en fonction d'un besoin déterminé que par rapport à un moyen terme, en quelque sorte, soit les objectifs d'un programme scolaire, soit les exigences d'une compétence professionnelle. Faut-il préconiser un lieu et une grille d'appréciation plus neutres et détachés, susceptibles d'être plus accueillants aux acquis réels de formation? La Commission d'étude sur la formation des adultes semble aller dans ce sens en recommandant la création d'un service de reconnaissance des acquis au sein de l'organisme central également recommandé pour recevoir la responsabilité de l'éducation des adultes.

Les références de la scolarité et de la compétence professionnelle n'épuisent évidemment pas l'éventail des voies possibles. Elles jouissent cependant de deux avantages considérables: la garantie de la reconnaissance

sociale, l'existence de deux systèmes qui disposent déjà de ressources et de compétences importantes. En raison de ces avantages et de manière pragmatique, le gouvernement opte pour l'utilisation rationnelle, ouverte et résolument axée sur des progrès, des mécanismes et des processus actuels. Le système scolaire, de même que le système d'apprentissage et de qualification professionnelle, travailleront de concert à élargir leurs pratiques de manière à les rendre plus adéquates. Ils constitueront, sans exclusivisme, les pôles des transformations qui s'imposent.

De telles transformations sont d'ailleurs enclenchées. Le système scolaire a été amené à se mettre en cause et à commencer d'évoluer. Ainsi que le reconnaît la Commission d'étude, « l'on ne peut faire abstraction de la réalité du diplôme au Québec » et il faut « plutôt tenter de résoudre les problèmes de la reconnaissance des acquis en poursuivant la réflexion et les expériences actuellement en cours ». Dans le monde scolaire, la reconnaissance des acquis de formation est une activité qui permet de traduire dans un titre (diplôme, certificat, attestation, unité ou « crédit ») des connaissances et des habiletés, quelles qu'en aient été les modalités ou les méthodes d'apprentissage. Se trouvent ainsi considérées aussi bien les acquis scolaires que les acquis expérimentiels ou extrascolaires, les premiers se référant au cheminement proprement scolaire et les seconds s'appliquant aux formes diverses de l'autodidaxie, à des expériences de travail — y compris le travail non rémunéré au foyer — ou encore à des engagements socioculturels. D'abord pratiquée dans le cadre de l'inscription d'un individu à un programme de formation offert dans un établissement — c'est l'aspect le plus connu — la reconnaissance des acquis peut aussi se faire comme opération particulière, indépendamment de l'inscription de l'individu dans la démarche d'un programme donné de formation. Ainsi libérée du processus d'inscription, la reconnaissance des acquis permet aux individus d'en utiliser ou d'en présenter les résultats là et auprès de qui ils souhaitent pouvoir le faire, ce qui n'exclut évidemment pas les établissements d'enseignement eux-mêmes. C'est là l'aspect le plus prometteur des pratiques de reconnaissance des acquis : c'est celui vers lequel on incitera les réseaux d'enseignement à se diriger, au fur et à mesure qu'ils pourront disposer des techniques requises.

La reconnaissance dont il est ici question, même celle qu'on souhaite dissocier du processus d'inscription dans un programme donné, est une reconnaissance de type scolaire. Quelle que soit la nature des acquis, leur reconnaissance officielle, quand elle est pratiquée par les organismes scolaires, est inévitablement envisagée par rapport aux objectifs de formation visés par les programmes existants. Il faut voir que la reconnaissance scolaire officielle des acquis de formation constitue un indicateur qui conditionne le plus souvent la reconnaissance sociale. De façon générale, bien qu'elles puissent être acquises en dehors du système scolaire — c'est même un postulat de tout système de reconnaissance des acquis —, on observe que les formations ne sont finalement évaluées et reconnues socialement que par rapport aux objectifs des programmes scolaires : tel est l'enseignement que l'on peut aisément tirer de notre tradition socioculturelle et même des lois plus ou moins explicites du marché de l'emploi. La reconnaissance scolaire constitue, pour l'heure, une reconnaissance sociale largement souhaitée par l'ensemble de la population et omniprésente dans nos pratiques d'embauche. Cela n'empêche évidemment en rien que d'autres formes de reconnaissance puissent aussi avoir leur valeur propre. Mais tout invite à prendre en compte cette réalité pour chercher à construire un système de reconnaissance des acquis plus adéquat. S'il importe de travailler à l'émergence d'autres pratiques, on ne peut faire l'économie de l'évolution des pratiques du système scolaire lui-même. Il faut, au contraire, miser sur cette évolution et engager l'ensemble des partenaires du système scolaire à y prendre part résolument.

Le système scolaire, puisqu'on ne peut éviter d'en tenir compte, doit manifester, en contrepartie, une plus grande ouverture. En toute équité, il doit éviter d'imposer aux élèves et étudiants adultes de réapprendre à l'école, au collège, à l'université ce qu'ils savent déjà. En vertu de son accessibilité, il doit reconnaître la diversité des sources d'apprentissage. En regard de sa nécessaire adaptation au monde des adultes, il doit s'ouvrir aux cheminements discontinus, à l'alternance du travail et des études, à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire par l'action.

En matière de reconnaissance scolaire des acquis, ce sont les organismes et les établissements d'enseignement qui conservent une responsabilité première, puisque l'évaluation et la reconnaissance des acquis font partie intégrante d'une démarche éducative et d'une entreprise de reconnaissance officielle qui les concernent au plus haut point. De plus, la reconnaissance des acquis doit être modulée en fonction des caractéristiques de chaque ordre d'enseignement.

Ainsi que le favorise le régime pédagogique du secondaire, il importe que soient accrues, pour les personnes dont le cheminement scolaire a été discontinu, les possibilités d'accès au diplôme d'études secondaires (D.E.S.) et au diplôme d'études professionnelles (D.E.P.). Une évaluation appropriée des acquis scolaires et de l'expérience favorisera l'atteinte de cet objectif. Cet effort visant à favoriser l'accès aux diplômes de l'enseignement secondaire, dans l'optique de l'acquisition de formations qualifiantes, ne devra toutefois pas arrêter les mécanismes actuels permettant la délivrance d'équivalences de scolarité de la cinquième année du secondaire en vue de l'obtention d'un emploi: il devrait plutôt donner un second souffle à ces pratiques, en faisant en sorte qu'on puisse le plus tôt possible remplacer les attestations par de véritables diplômes.

De même on en est à explorer, avec les collèges, la manière dont ils pourraient se donner un service commun d'évaluation des acquis de formation de toute personne désirant poursuivre des études collégiales ou voulant obtenir une reconnaissance d'acquis de l'enseignement collégial: le projet de régime pédagogique du collégial contient à cet égard les dispositions nécessaires. On le fera, ici aussi, avec l'objectif prioritaire de conduire le plus grand nombre possible sur les voies de la formation qualifiante et de la compétence reconnue.

Les universités sont invitées, pour leur part, à examiner, à préciser et, au besoin, à ajuster leurs pratiques de reconnaissance des acquis de formation de l'enseignement collégial, en particulier dans les programmes d'études professionnelles. De plus, elles sont conviées à accentuer leurs travaux de recherche et d'expérimentation en regard de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis

extrascolaires. Elles sont aussi appelées à se concerter et à se doter de mécanismes de reconnaissance des acquis extrascolaires qui dépassent le seul cadre de l'admission à des programmes de formation universitaire.

Des mécanismes et des instruments d'évaluation des acquis seront accessibles, pour chaque ordre d'enseignement et sous la responsabilité des organismes ou établissements en cause, dans chaque service régional d'accueil et de référence mis en place pour l'ensemble de la population. De la même manière, ils se retrouveront, dans toute la mesure du possible, au sein de chaque « point de services », pour la réponse la mieux adaptée aux besoins des adultes et pour l'accès le plus large aux ressources éducatives.

Étant donné l'importance que prendra désormais le dossier de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis, le ministère de l'Éducation s'est déjà doté d'un lieu de coordination groupant des représentants de ses diverses unités administratives. En plus de maintenir la cohérence de pensée et d'action du ministère en ce domaine, on y assurera la diffusion de l'information. On verra également à sensibiliser et à mobiliser les agents en cause dans les réseaux scolaires, de même que les entreprises, les organismes d'éducation populaire et les groupements féminins intéressés, en particulier pour favoriser l'émergence concertée d'instruments techniques valables de reconnaissance des acquis.

De même que dans le monde scolaire, les pratiques de reconnaissance des acquis sont appelées à évoluer dans les secteurs de l'apprentissage et de la formation en entreprise. On sait que l'apprenti dans un métier réglementé doit accumuler des heures de formation ou de pratique reconnues pour les fins du régime d'apprentissage, jusqu'à concurrence du nombre nécessaire pour se présenter à l'examen de qualification, tel que le règlement le détermine: l'examen est conçu non pas en fonction des contenus d'un programme de formation, mais en fonction des connaissances et des habiletés requises pour l'exercice du métier. Déjà, à l'heure actuelle, la formation jugée pertinente, même acquise en dehors de l'apprentissage proprement dit, de même que

les expériences antérieures de travail également jugées pertinentes peuvent être reconnues. La reconnaissance d'une formation plus générale, même si elle est moins directement liée aux exigences de l'exercice d'un métier, et la reconnaissance d'expériences diversifiées seront l'une et l'autre l'objet d'examen à l'occasion de la révision en cours du système d'apprentissage, en liaison avec les objectifs d'une plus grande accessibilité et de possibilités accrues pour les apprentis de parfaire ultérieurement leur formation.

Par ailleurs, les pratiques qui favorisent, dans les entreprises, la délivrance d'attestations de formation aux travailleurs seront poursuivies et améliorées. Elles facilitent, en effet, leurs démarches éventuelles soit

en vue d'activités de formation dans les réseaux scolaires, soit en vue d'une promotion ou d'un changement d'emploi.

Il n'est pas inutile de signaler l'importance toute particulière que revêt le dossier de la reconnaissance des acquis pour de nombreuses femmes qui y trouveront un accès accru aux formations qualifiantes et au travail rémunéré. Responsabilités familiales, collaboration à l'entreprise familiale, formations extrascolaires, activités d'éducation populaire, bénévolat au sein d'organismes: voilà autant d'activités formatrices qui concernent, au plus haut point, nombre de femmes. La reconnaissance des acquis de formation rejoint ici l'objectif de l'égalité des chances qui inspire le projet de l'éducation permanente.

#### 4.2.2.4 Des dispositifs concertés de formation à distance

De toute évidence, dans nos sociétés, les médias de communication, tels l'imprimé, la radio, la télévision et, de plus en plus, l'informatique et la télématique, tiennent une place de choix. Leur potentiel éducatif est immense. C'est pourquoi il convient de réaffirmer ici qu'ils doivent être conçus, d'abord et avant tout, comme de véritables services à la communauté, comme des moyens de démocratisation de la culture et comme des voies originales de développement des individus et des groupes. On peut aussi se réjouir de l'amélioration de plusieurs contenus éducatifs et culturels des programmations, du développement de cet outil majeur qu'est Radio-Québec et de la percée encore récente des médias communautaires et éducatifs.

Ce dont il s'agit ici plus précisément, c'est l'utilisation par le système scolaire des possibilités offertes par les médias de communication: ce qu'on appelle couramment la formation à distance. Celle-ci est caractérisée par la séparation spatio-temporelle entre l'établissement de formation et les inscrits à ses programmes. Elle utilise, à titre privilégié, l'imprimé, la radio et la télévision et, de plus en plus, les ressources de l'informatique et de la télématique. Des organismes comme la Télé-université et la Direction des cours par correspondance du ministère

de l'Éducation, mais aussi des établissements d'enseignement offrent déjà depuis longtemps des services de formation à distance. « Octo-puce » en offre un exemple récent et marquant: plus de 18 000 personnes se sont inscrites à ce cours télévisé d'initiation à la micro-informatique.

Il importe manifestement que se consolide et se développe un système mieux intégré de formation à distance. Non pas à la manière d'un concurrent des services ordinairement dispensés dans les établissements; mais soit pour des motifs de suppléance, lorsque le manque de ressources empêche les établissements de répondre à des besoins par les services habituels, soit pour des motifs de complémentarité, quand il s'agit de services jugés prioritaires qui ne sont pas ordinairement dispensés ou quand il s'agit d'atteindre des populations hétérogènes, dispersées, peu disponibles ou pas très bien disposées à l'égard des établissements d'enseignement.

La formation à distance apparaît, par ailleurs, comme un instrument de régulation, qui permet d'ajuster, avec le maximum de flexibilité, de rapidité, d'économie et d'accessibilité, la formation des citoyens à des besoins sociétaux ou à des priorités éducatives indiquées.

La formation à distance doit donc faire partie du système éducatif promu par l'éducation permanente. Elle constitue un outil de valeur dans l'entreprise de démocratisation de l'éducation des adultes; elle favorise une plus grande accessibilité des ressources éducatives; elle permet de rejoindre rapidement des populations qui demeureraient, autrement, à l'écart du système éducatif. De plus, elle permet la mise à jour des connaissances et des habiletés, sans extraire, pour autant, les individus et les groupes de leur milieu; elle favorise l'individualisation de la démarche éducative et les modes de soutien personnalisé, tel le tutorat. Elle constitue une voie originale de la formation sur mesure. Chacun lui demande ce dont il a besoin et demeure le premier responsable de sa démarche et de son rythme d'apprentissage. C'est une formation qui peut facilement contribuer à la qualification des adultes, autant dans une optique de perfectionnement rattaché à l'emploi que dans la perspective d'études supérieures. Pouvant répondre rapidement aux besoins d'un grand nombre de personnes, avec un minimum d'infrastructure, la formation à distance apparaît aussi comme une forme privilégiée par les milieux d'éducation populaire: la télévision et la radio communautaires sont de plus en plus exploitées dans ces perspectives.

Point n'est besoin de reprendre toute l'analyse de cette réalité contemporaine pour que le gouvernement décide de donner un souffle nouveau à la formation à distance en y associant davantage collèges et commissions scolaires. Une Société de formation à distance sera donc créée. Administrée par des représentants de ces deux réseaux d'enseignement, elle sera chargée de la programmation, de la planification et de la coordination de la formation à distance selon les demandes des réseaux.

Ainsi conçue comme centre de services, la Société sera responsable de la production et de la diffusion du matériel imprimé, audiovisuel ou informatisé pour les formations correspondant aux ordres d'enseignement qui relèvent des commissions scolaires et des collèges, lesquels recueilleront les inscriptions, procéderont à l'évaluation et à la sanction des études, délivreront les attestations aux personnes désireuses d'obtenir la reconnaissance officielle des unités accumulées en vue d'un diplôme ou d'une qualification.

Au fur et à mesure de l'expression des besoins par les commissions scolaires et les collèges, la Société jugera des services à créer en respectant le dynamisme de chacun des deux réseaux d'enseignement et leur nécessaire concertation. Le développement des activités de la Société et son financement seront assurés par les commissions scolaires et les collèges. Pour lui permettre de bien commencer son mandat et de remplir adéquatement sa tâche, la Société pourra compter sur le savoir-faire et les ressources de la Direction des cours par correspondance que le ministère de l'Éducation est disposé à lui transférer.

Le gouvernement s'attend à ce que la Société puisse répondre à brève échéance aux besoins pressants de formation de base, de recyclage et de perfectionnement professionnels qui seront définis aussi bien par les réseaux d'enseignement que par les populations et par les organismes intéressés. Parmi ces derniers, interviendront sans doute les commissions de formation professionnelle. Attentive à développer un volet socioculturel, la Société établira l'éducation populaire au nombre de ses priorités.

Dans le champ de l'enseignement universitaire, il existe déjà des lieux de production et de service qui répondent aux besoins. Constituante de l'Université du Québec, la Télé-université est sans doute l'organisme le mieux connu à cet égard. L'expérience de la TELUQ dépasse le cadre propre de l'enseignement universitaire et rejoint de plus en plus les préoccupations d'un plus large public. Le gouvernement estime qu'il y a intérêt à ce que la nouvelle Société de formation à distance s'associe à la TELUQ pour poursuivre l'étude des nouveaux services de formation à distance à offrir à la population. Au-delà des différences d'ordres d'enseignement, les deux organismes devraient proposer au ministère de l'Éducation les meilleurs moyens d'assurer un développement cohérent dans leur domaine commun. La concertation entre la TELUQ et la Société constituerait sans doute un premier pas dans la bonne direction.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation établira un comité consultatif composé de représentants des universités, des commissions scolaires et des collèges, qui sera chargé de formuler des avis et des recommandations sur les liens à maintenir entre les réseaux d'enseignement et la formation à

distance, sur les orientations de développement à envisager dans une perspective d'accessibilité accrue, sur les mesures à mettre en œuvre pour que la Société de formation à distance réalise au mieux son mandat.

Les rapports entre la formation de la main-d'œuvre et la formation à distance, en plus d'être objet d'échanges entre les commissions de formation professionnelle, les commissions scolaires et les collèges, seront

aussi matière de concertation entre les ministères de l'Éducation et de la Main-d'œuvre à la faveur d'un mécanisme permanent bilatéral, dont il sera question plus loin.

Il peut être indiqué, enfin, que les ministères et organismes gouvernementaux intéressés puissent recourir, selon des ententes appropriées, aux services de la Société de formation à distance pour leurs propres fins éducatives.

#### 4.2.2.5 Une formation adéquate pour les formateurs

Les formateurs d'adultes se retrouvent dans le milieu scolaire, dans le monde du travail et dans le secteur de l'éducation populaire. Quel que soit le lieu de leurs activités, il importe au plus haut point qu'ils puissent bénéficier d'une formation ou d'un perfectionnement de qualité et pertinent. Et un système d'éducation vraiment ouvert à tous doit contribuer à cette importante entreprise.

La formation des formateurs présents dans les entreprises et les groupes populaires a été, la plupart du temps, une formation pédagogique acquise par l'action, sur les lieux mêmes de l'activité éducative. Il ne peut en être autrement de leur perfectionnement, qui doit s'effectuer selon le même modèle pédagogique. Ce modèle, c'est celui d'un perfectionnement en cours d'emploi, sur les lieux mêmes de l'activité pédagogique, où les formateurs sont reconnus aptes à définir leurs besoins, à se donner des objectifs, à progresser selon leur rythme personnel, à choisir leurs méthodes d'apprentissage et les ressources qui leur conviennent. Ce modèle, c'est donc celui de la formation sur mesure. Un établissement scolaire accessible et adapté, comme veut l'instaurer le présent énoncé de politique, saura offrir de tels programmes de formation et de perfectionnement aux formateurs des entreprises et des groupes populaires. Il saura aussi leur offrir l'aide et le soutien pédagogiques qui nécessitent une activité éducative, parfois nettement spécialisée comme dans la formation en entreprise, parfois plus près de l'animation communautaire comme en éducation populaire. Il saura de plus leur donner les instruments voulus en vue d'éliminer les stéréotypes sexistes.

Il est normal que les entreprises elles-mêmes participent, à leur façon, à la formation et au perfectionnement des formateurs d'adultes du système scolaire. Dans une sorte de « contrat », profitant des ressources scolaires pour leurs propres éducateurs, elles sont invitées à faciliter les stages en entreprise pour les enseignants en formation professionnelle du système scolaire. Dans le projet de l'éducation permanente, on parle, à juste titre, de la mission éducative de l'entreprise. La formation et le perfectionnement des formateurs d'adultes constituent un lieu privilégié de cette contribution attendue.

Quant aux formateurs d'adultes du système scolaire, le ministère de l'Éducation, en concertation avec les partenaires intéressés, procède actuellement à une nouvelle analyse des types de compétences nécessaires, compte tenu de la politique d'ensemble de la formation des enseignants en cours d'élaboration. Dans cette veine, le ministère de l'Éducation poursuit également une analyse plus poussée des effectifs des personnels scolaires de l'éducation des adultes, afin qu'une vue d'ensemble permette d'en saisir l'évolution et d'en établir les besoins. Cependant, il est d'ores et déjà possible d'établir quelques principes directeurs pour la formation et le perfectionnement des formateurs d'adultes du système scolaire, étant entendu que tout enseignant doit être préparé en vue de pouvoir intervenir éventuellement auprès de divers groupes d'âge. À cet égard, parler ici des « formateurs d'adultes », c'est aussi, pour une bonne part, parler des formateurs tout court.

Un premier principe se dégage: la formation et le perfectionnement des formateurs d'adultes visent, d'abord et avant tout, la *compétence pédagogique* dont le propre est l'aide à l'apprentissage et au développement de la personne. Cette intervention pédagogique en éducation des adultes doit tenir compte particulièrement du vécu, des acquis de l'expérience, des engagements dans l'action, des capacités de développement autonome et des besoins éducatifs variés des personnes en formation. La compétence pédagogique du formateur d'adultes suppose, cela va de soi, la maîtrise de la matière sur laquelle doit porter sa prestation éducative. Il ne s'agit pas seulement de la maîtrise d'une matière en soi, mais aussi de la maîtrise de l'enseignement de cette matière, c'est-à-dire de sa présentation, des difficultés qui la caractérisent et des techniques variées qui en favorisent l'apprentissage.

Un deuxième principe directeur s'affirme: la formation et le perfectionnement des formateurs d'adultes doivent en même temps se caractériser par une *grande polyvalence*. En effet, l'intervention pédagogique auprès des adultes comprend tout autant l'enseignement sous de multiples formes, le conseil individuel, l'animation de groupes et les tâches visées, qui exigent la concertation entre éducateurs, concernent tout à la fois l'accueil, l'information, l'orientation, le soutien, l'enseignement, la supervision ou l'encadrement. La « pédagogie de situation » centrée sur le sujet qui apprend et sur ses appartenances professionnelles, sociales et culturelles, exige aussi du formateur des connaissances et des habiletés décloisonnées, des agencements interdisciplinaires, en somme la polyvalence rattachée à l'intervention pédagogique auprès d'un monde adulte diversifié.

Un troisième principe indique que la formation et le perfectionnement doivent encore se caractériser par leur *proximité de l'action des formateurs d'adultes*, eux-mêmes tenus de se garder proches des activités des personnes en formation. Les modes de formation et de perfectionnement des formateurs d'adultes — aussi bien ceux des entreprises et des groupes populaires que ceux du système scolaire — ressembleront logiquement aux modes de formation person-

nalisée et liée à l'action, mis de l'avant en éducation des adultes. En ce sens, la souplesse d'organisation de ces modes de formation et de perfectionnement est exigée. Elle s'enracine, en quelque sorte, dans les exigences plus fondamentales d'accessibilité et d'adaptation du système scolaire.

Un quatrième principe s'enchaîne: l'importance de la formation et du perfectionnement en *cours d'emploi*, formation initiale ou recyclage en andragogie pour les uns, perfectionnement en andragogie ou dans un champ d'enseignement pour d'autres, il s'agira pourtant, de façon générale, d'une formation ou d'un perfectionnement qui s'adresse à des personnes engagées dans l'action et qui disposent souvent d'une expérience en éducation des adultes. La formation ou le perfectionnement en cours d'emploi permet de répondre aux besoins réels des formateurs d'adultes en exercice et peut s'insérer dans le plan de développement pédagogique annuel de chaque service d'éducation des adultes. Un tel type de formation ou de perfectionnement favorise une responsabilité des agents d'éducation, qui se situe de plain-pied dans le projet d'éducation permanente.

Cette formation et ce perfectionnement rejoindront le plus grand nombre possible de formateurs d'adultes. D'abord ces *noyaux stables d'éducateurs* dans les organismes et les établissements d'enseignement, qu'il importe de consolider et de rendre plus polyvalents. Ces éducateurs, tout en aidant l'adulte à choisir son profil de formation et ses modes d'apprentissage, pourront animer, sur le plan pédagogique, un groupe de formateurs d'adultes. Ils assureront, en effet, dans les commissions scolaires et les collèges, une base de continuité, d'encadrement et de disponibilité dont ont besoin les services d'éducation des adultes. Ensuite, les *enseignants mis en disponibilité* dans le secteur dit « régulier » et venus à l'éducation des adultes. Une formation adaptée doit leur faciliter ce passage, contribuer à les motiver, diriger leur compétence vers leurs nouvelles tâches. Pour les *formateurs occasionnels*, si importants en éducation des adultes, des modalités plus légères de formation et de perfectionnement adaptées à chaque situation (formation professionnelle, formation de base, éducation populaire) devront être utilisées et développées.

sur le modèle de ce qui se fait déjà dans beaucoup d'établissements. Il s'agit d'abord d'encadrement à assurer, de soutien et d'assistance dans les tâches qui présentent plus de difficultés, de suivi des activités. Divers moyens peuvent être mis en oeuvre, comme des entretiens avec un conseiller ou un consultant, des rencontres de groupe, l'élaboration et la diffusion de guides pédagogiques variés, des stages courts de formation ou de perfectionnement.

Dans la mesure où la formation ou le perfectionnement des formateurs d'adultes du système scolaire s'effectue en cours d'emploi, le lieu premier de sa prise en charge est celui même où se pratique l'éducation des adultes, les commissions scolaires et les collèges, avec toutes les collaborations nécessaires à même des ressources diverses et multiples dans le monde socio-économique et culturel, particulièrement dans les universités.

Le quatrième axe de l'action gouvernementale consistera donc à assurer des aménagements qui, à la manière de garanties, favoriseront une réponse efficace aux besoins éducatifs spécifiques des adultes. Ces aménagements concernent essentiellement:

- le maintien de structures favorisant à la fois la démarginalisation et le respect des spécificités;
- le développement d'un cadre et de pratiques pédagogiques suffisamment diversifiés;
- la mise en place d'un système efficace de reconnaissance des acquis de formation;
- la création de dispositifs concertés de formation à distance;
- l'explicitation de principes et d'objectifs en matière de formation des formateurs d'adultes.

#### 4.2.3

### Un soutien à la persévérance aux études et au choix de carrière

Le pari individuel et collectif pour la qualification passe par l'acquisition d'une solide formation de base; et celle-ci, comme on l'a déjà évoqué et comme on en convient de plus en plus, trouve dans le diplôme d'études secondaires une sorte de seuil minimal et, dans le diplôme d'études collégiales, un seuil jugé de plus en plus souhaitable par un nombre croissant de citoyens. C'est d'ailleurs pour cela que, comme le prévoit le premier axe d'action mis ici de l'avant, il s'impose de rendre les programmes d'enseignement qui conduisent à des diplômes, le plus pleinement et le plus efficacement accessibles au plus grand nombre.

Dans la même perspective — et selon une logique finalement élémentaire —, il faut tout mettre en oeuvre pour favoriser la persévérance aux études des jeunes déjà présents dans le système scolaire. En effet, autant une politique en éducation des adultes — et le Québec est loin d'être en cela le seul exemple — doit proposer des mesures pour aider les personnes à rattraper ou à parfaire une formation de base ou professionnelle qui serait déficiente, tronquée ou devenue franchement inadaptée, autant cette politique doit être reliée à des mesures qui

s'attaquent à la racine même des problèmes. Il faut, à la source pour ainsi dire, juguler le plus possible le flux annuel des jeunes qui quittent prématurément l'école ou même le collège sans avoir achevé un cycle de formation conduisant à un diplôme reconnu; sinon, comment consentir rationnellement des investissements importants pour refaire ce qui, malgré des coûts élevés, n'aurait pas été fait une première fois jusqu'au bout et comme il faut?

Ce problème du décrochage n'est pas aisé à analyser et à résoudre. Les systèmes d'éducation de tous les pays ont leur lot de décrocheurs; plusieurs experts pensent même qu'il y a des taux — difficiles à quantifier, par ailleurs — quasi inévitables de décrochage et qu'il y aura partout et toujours des jeunes qui ne pourront ou ne voudront pas terminer un cycle complet de formation.

Soit. Mais nos statistiques relatives à la fréquentation scolaire et à la délivrance des diplômes n'indiquent pas encore que nous en sommes au point où il ne nous resterait qu'à supputer les taux résiduels de décrochage inévitable. Il est vrai que la situation s'améliore sans cesse à cet égard. Ainsi, entre 1976 et 1982, par rapport à

une génération de 100 personnes, le nombre des diplômés du secondaire est passé de 58,4 à 74 — dont 7,5 en passant par l'éducation des adultes. Au collégial, les taux d'inscription à temps plein sont passés, pour la même période et, toujours pour une génération de 100 personnes, de 40,6 à 46,9; quant au nombre de diplômés, il a atteint 27,2 en 1982, de 22,7 qu'il était en 1976. Quant au nombre absolu de décrocheurs du secondaire, il est passé de 46 000, en 1979-1980, à moins de 30 000, en 1981-1982. Ces résultats sont encourageants. Mais ils ne sauraient nous faire oublier les 26 p. 100 de décrocheurs du secondaire qui ne sont actuellement pas récupérés par les services d'éducation des adultes. Ils ne sauraient nous faire oublier non plus les 29 p. 100 d'élèves qui, à la suite de leur entrée au collège, abandonnent avant la fin des quatre trimestres nécessaires au minimum pour conduire au diplôme.

C'est pour mieux soutenir les élèves et accroître les taux de persévérance que le programme d'insertion professionnelle et sociale des jeunes comporte des mesures spéciales pour favoriser le maintien à l'école de milliers de jeunes reconnus comme candidats au décrochage et pour faciliter le retour aux études, dans des cadres adaptés à leur condition, de jeunes ayant déjà abandonné l'école. Ces mesures seront poursuivies et amplifiées.

Seront également accentuées les mesures visant à améliorer les instruments servant à l'information scolaire et professionnelle et à l'éducation au choix de carrière, ces deux facteurs souvent déterminants pour l'avenir des personnes. On y intensifiera les efforts pour mieux informer les filles des débouchés auxquels, principalement pour des raisons d'ordre socioculturel, elles ne pensent pas spontanément et on les incitera à élargir leur aire de choix; de même, des mesures d'incitation et de redressement

chercheront à favoriser leur accès aux emplois techniques et scientifiques d'avenir. En effet, si les garçons constituent la majorité des décrocheurs (56 p. 100 en 1982), les choix scolaires et professionnels des filles semblent plus marqués par les stéréotypes sexuels. Dans l'immédiat, des efforts marqués seront consacrés à la mise à jour et à l'informatisation des données disponibles concernant les filières de formation, les lieux d'enseignement et les débouchés sur le marché du travail.

Ces mesures, peut-être plus visibles que d'autres, ne revêtent évidemment toute leur signification que si elles sont restituées dans l'ensemble des orientations et des dispositions en voie d'implantation: régimes pédagogiques, programmes renouvelés, évaluation des apprentissages, relance de la formation professionnelle, renforcement des communautés — écoles, etc. C'est l'ensemble de ces entreprises concertées qui permettra l'amélioration de la vie pédagogique et donc la capacité de l'école de susciter goût, intérêt et curiosité et, par là, d'inciter à la persévérance.

*Le cinquième axe de l'action gouvernementale consistera donc à consolider et à renforcer l'action du ministère et des réseaux de l'Éducation pour favoriser la persévérance aux études et une information adéquate en vue du choix de carrière.*

Cet axe ressortit moins directement que d'autres à une politique en éducation des adultes formellement considérée. Il doit cependant être consigné et souligné ici, puisqu'il conditionne radicalement le niveau général de qualification de la population adulte et, par là, aussi bien la qualité de vie des individus que le développement culturel, social et économique de la collectivité.

#### 4.2.4

#### Un volet non scolaire pour l'action éducative du ministère et des réseaux de l'Éducation

Les réseaux de l'Éducation, aussi bien que le ministère même, n'ont jamais considéré que leur mission éducative devait se cantonner au seul cadre et au seul modèle proprement scolaires. La demande sociale s'est d'ailleurs faite toujours plus pressante pour que les maisons d'enseignement met-

tent leurs ressources humaines et matérielles au service de la population et contribuent ainsi au développement des personnes et des communautés.

C'est dans ce courant social qu'on a vu naître et se développer de nombreux programmes de services à la collectivité, d'acti-

vités socioculturelles et d'éducation populaire. Plus fondamentalement, de larges consensus sociaux ont amené les institutions à intégrer cette dimension sociocommunautaire dans la définition de leur mission: les universités considèrent que les « services à la collectivité » constituent, avec l'enseignement et la recherche, un volet essentiel de leur mission; les collèges sont vus et se voient avec raison comme porteurs d'une mission de développement communautaire et régional, et le Livre blanc sur les collèges a consacré cette perspective; les commissions scolaires et les écoles ont aussi des programmes d'activités et d'éducation populaire et la Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public donnera un élan décisif à l'émergence d'écoles plus résolument communautaires; au ministère même, un programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire témoigne depuis plusieurs années du même type de préoccupations et d'engagement.

Ces actions s'inscrivent d'emblée dans les perspectives du projet d'éducation permanente. Très souvent désignées sous le nom d'« éducation populaire », ces activités fort diverses sont fondamentalement toutes liées à la maîtrise de la vie quotidienne des individus et à la promotion collective de divers milieux et de divers groupes sociaux. Elles sont, pour un nombre important de personnes, l'occasion unique d'acquérir ou de développer des habiletés indispensables à la vie en société, des savoir-faire utiles et même nécessaires pour l'action quotidienne, permettant aux individus et aux groupes de prendre en charge les situations souvent complexes de la vie quotidienne.

Ce type de formation, dont on confirme ici la légitimité et l'utilité, déborde largement l'école, le collège ou l'université et se retrouve, de manière plus ou moins organisée, dans le tissu social et culturel, très souvent sur le plan des municipalités, des quartiers, des paroisses. Si l'on peut, certes, bénéficier d'une activité d'éducation populaire dans des locaux d'un établissement scolaire ou d'un centre local de services communautaires, on peut tout aussi bien apprendre des choses, apprendre à apprendre et se développer dans un sous-sol d'église, dans une coopérative d'alimentation, dans un studio de télévision communautaire ou dans un centre de loisirs.

De façon générale, toutefois, on reconnaît que les activités d'éducation populaire sont dispensées dans deux grands secteurs: le secteur des établissements publics et le secteur des associations autonomes.

Dans le réseau des établissements publics d'éducation, le gouvernement entend d'abord confirmer la mission d'éducation populaire des *commissions scolaires*, en favorisant leur concertation avec les municipalités à cet égard. Il y a aussi là une tâche importante pour une *école communautaire*, qui doit devenir un véritable centre de ressources et de services, à l'écoute des besoins de la communauté; besoins des groupes populaires, besoins d'aide pour des projets de culture et de loisirs, besoins de soutien pour des projets communautaires et coopératifs de jeunes adultes, besoins d'équipements et de locaux. Dans les collèges et les universités, on continuera à encourager le développement des *services à la collectivité*. Il importe, en effet, de rendre les ressources humaines et matérielles des établissements d'enseignement collégial et universitaire davantage accessibles aux citoyens et aux organismes et associations populaires autonomes. Il appartiendra à chaque collège et à chaque université de découvrir, pour la communauté et avec elle, dans quelles voies il serait opportun de s'engager.

Le gouvernement confirme aussi son aide et son soutien au secteur de l'*éducation populaire autonome*. Tout en respectant son autonomie et son originalité, on soutiendra les associations fructueuses entre ce secteur et le réseau des établissements publics. Ainsi, dans chaque région, on favorisera les rapprochements et les entreprises de concertation entre les organismes scolaires et les associations sans but lucratif vouées à l'éducation, particulièrement en regard des priorités nationales de l'éducation populaire.

Le gouvernement entend consolider et développer son programme d'aide aux organismes sans but lucratif voués à l'éducation populaire, tant au niveau national qu'aux niveaux régional et local. Afin de répondre le mieux possible aux besoins de chaque région et d'assurer un partage équitable des ressources qui lui sont attribuées, chaque direction régionale du ministère de

L'Éducation deviendra responsable de la gestion de ces ressources. S'ils le désirent, les organismes seront invités à participer à une table de consultation instituée par la direction régionale. Par ailleurs, le ministère de l'Éducation administrera centralement le programme d'aide aux organismes dont l'action s'étend à l'ensemble du Québec.

Le sixième axe de l'action gouvernementale consistera donc à confirmer la mission d'éducation populaire des réseaux de l'Éducation, principalement des commissions scolaires, et à consolider et à régionaliser son aide au secteur autonome de l'éducation populaire.

#### 4.2.5 Une mission de service par rapport aux programmes de développement de la main-d'œuvre.

Premier instrument collectif d'offre et de prestation de services de formation, il est normal que le système public d'éducation soit largement mis à contribution par ce qu'on peut appeler les programmes gouvernementaux d'intervention visant le développement de la main-d'œuvre, principalement ceux qui découlent des ententes Québec-Ottawa et ceux que le Québec met en place pour ses besoins propres. Il serait difficilement justifiable que, à la faveur de la mise en œuvre de ces programmes, on érige des réseaux parallèles d'établissements ou de centres de formation, dédoublant ainsi inutilement des réseaux institutionnels déjà bien assez coûteux.

Cette confirmation d'une mission de service en quelque sorte prioritaire des réseaux publics d'enseignement par rapport aux programmes gouvernementaux destinés au développement de la main-d'œuvre constitue un impératif de plus pour le système scolaire lui-même de répondre de plus en plus efficacement aux besoins de formation des personnes et des groupes, aussi bien quant à la disponibilité de ses ressources qu'en ce qui a trait à ses pratiques pédagogiques et à ses structures de programmes. C'est aux organismes et aux établissements considérés dans leur totalité qu'il revient d'accroître avec l'appui de leurs services d'éducation des adultes, leur accessibilité et leur perméabilité aux besoins, et non pas à une seule de leurs composantes, fût-elle particulièrement dédiée aux adultes, vite transformable en appendice marginal ou en parent pauvre.

La confirmation de cette mission de service exige aussi qu'on en précise le mieux possible la teneur et la portée. Pour l'exprimer en bref, c'est d'emblée du côté des compétences éducatives et pédagogiques qu'il faut la situer. Elaborer des programmes pouvant répondre à des besoins exprimés, selon les règles de l'art et en vue de l'atteinte d'objectifs éducatifs suffisamment riches; veiller à la qualité et à l'efficacité des cheminement d'apprentissage et de leur encadrement; assurer une prestation de services de qualité, grâce à du personnel et à un environnement également de qualité; procéder à l'évaluation et à la sanction des acquis de formation, avec le sérieux et le souci de vérification sans lesquels il n'y a guère de vraie reconnaissance des acquis; voilà les tâches essentielles et prioritaires qui ressortissent au rôle propre des réseaux de l'Éducation et qui définissent leur apport aux programmes gouvernementaux visant la formation et le perfectionnement de la main-d'œuvre.

Du même coup, apparaît aussi le type de complémentarité des réseaux de l'Éducation à promouvoir par rapport aux réseaux de la Main-d'œuvre. Autant il convient de marquer nettement, à cet égard, la mission de service de l'Éducation et d'en indiquer la portée essentiellement pédagogique, autant il faut en conclure que l'Éducation n'a pas à se substituer à la Main-d'œuvre en ce qui a trait à l'estimation des besoins et, plus globalement, à l'élaboration et à la mise à jour d'une politique en matière de main-d'œuvre et d'emploi. L'histoire pas toujours

édifiante ni toujours constructive des rapports quotidiens Education-Main-d'oeuvre tient peut-être justement à ce que chacun des partenaires n'a pas toujours assumé son rôle et n'a pas résisté à la tentation de jouer celui de l'autre. En précisant ici la mission propre de l'Éducation — en faisant de même pour la Main-d'oeuvre et en tirant les conclusions d'ordre organisationnel et budgétaire, comme on s'y appliquera plus loin —, le gouvernement estime poser les conditions de base de l'élimination des complications administratives si vigoureusement dénoncées.

Le septième axe de l'action gouvernementale consiste donc à confirmer la mission de service du système public d'éducation par rapport aux programmes gouvernementaux d'intervention visant la formation et le perfectionnement de la main-d'oeuvre. Cette mission de service porte essentiellement sur la qualité pédagogique de la programmation, de la prestation des services, de l'encadrement et de la sanction des acquis. Elle s'exerce en complémentarité de la mission propre des réseaux de la Main-d'oeuvre, dans le cadre de garanties organisationnelles dont il sera question plus loin.

#### 4.3

### Le ministère et les réseaux de la Main-d'oeuvre

Au Québec comme ailleurs, c'est le système public d'éducation qui constitue l'instrument premier et fondamental de la formation de la main-d'oeuvre. C'est dans ses réseaux, en effet, que les citoyens, surtout au cours de leurs années de jeunesse, s'emploient à développer leurs capacités et à acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires à leur épanouissement personnel et à leur insertion professionnelle et sociale. C'est pourquoi les systèmes d'éducation ont le devoir, dans la fidélité à leur mission éducative fondamentale, d'être à l'écoute des besoins et des tendances, de manière à s'y adapter et à pouvoir y répondre le plus efficacement possible. Ce sont ces réalités de base qui ont été rappelées dans la section précédente.

Mais cet investissement personnel et collectif premier n'est pas suffisant. Les sociétés, les besoins, les technologies changent — de plus en plus vite — et les personnes doivent affronter des situations sociales et professionnelles inédites. Beaucoup ont à exercer des fonctions et même des métiers et des professions dont ils n'avaient guère idée au moment de leur séjour dans le système scolaire, et cela sans parler de ceux qui se sont lancés dans la vie active avec une formation de base ou professionnelle insuffisante et qui découvrent douloureusement qu'il leur faut reprendre les choses à la racine. C'est pour de telles raisons que, dans la plupart des pays du monde, les gouvernements ont été amenés à mettre au point des programmes spéciaux grâce aux-

quels, dans le cadre d'une politique de la main-d'oeuvre et de l'emploi, ils interviennent pour soutenir et, dans une certaine mesure, orienter le développement de la main-d'oeuvre. C'est le cas de ce qu'on appelait naguère le « Programme de la formation de la main-d'oeuvre du Canada » (PEM.C.), maintenant devenu le « Programme national de formation », régi par un accord Québec-Ottawa, ainsi que du programme québécois (PEM.Q.), l'un et l'autre comportant divers volets et divers éléments.

Ces programmes gouvernementaux sont généralement appuyés sur une estimation des besoins en main-d'oeuvre et de la main-d'oeuvre, pour utiliser une distinction qui parle d'elle-même. Ils visent des secteurs d'intervention précis — par exemple, les métiers et professions reliés au virage technologique — ou certains groupes particuliers de population — par exemple, les chômeurs, les assistés sociaux et des travailleurs confrontés à des changements technologiques majeurs. Ils consistent tantôt en allocations versées aux personnes pour leur permettre de s'adonner à des activités de formation, dans un établissement scolaire ou dans l'entreprise, tantôt en « achats » de cours, de programmes sur mesure ou de « places » dans les établissements d'enseignement. Leur caractère sélectif et « dirigé » ou « orienté » découle de leur nature même et conditionne leur efficacité.

Ainsi, au moyen d'un instrument souple et de caractère plus conjoncturel, est complétée l'action de base du système scolaire,

avec la collaboration étroite de ce dernier selon sa mission de service à cet égard.

L'action envisagée tient essentiellement en cinq grands volets: (1) la confirmation et la précision du rôle premier du ministère et des réseaux de la Main-d'œuvre dans l'orientation et la réalisation des programmes gouvernementaux visant le développement de la main-d'œuvre; (2) la définition des orientations de base qui guident le gouver-

nement dans l'élaboration de ces programmes; (3) le renforcement de la *formation en entreprise*; (4) la consolidation et l'amélioration des programmes d'apprentissage et de *formation en alternance*; (5) la précision et le renforcement des dispositifs de participation des partenaires sociaux que constituent, dans les régions, les *commissions de formation professionnelle*.

#### 4.3.1 Une maîtrise d'œuvre clairement établie

Le présent énoncé de politique confirme le rôle premier du ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu dans l'orientation, l'élaboration et la mise en œuvre des interventions gouvernementales visant le développement de la main-d'œuvre et de l'emploi. Cette responsabilité a trait aussi bien à l'estimation des besoins de la main-d'œuvre et des besoins en main-d'œuvre qu'à la détermination des orientations et des priorités des programmes spéciaux ainsi qu'aux différentes formes de soutien aux entreprises comme sources d'initiatives de formation et comme lieux de formation. Elle concerne aussi bien la négociation des Accords Québec-Ottawa que la gestion proprement dite de ces accords, aussi bien la gestion du programme de formation de la main-d'œuvre québécoise (P.F.M.Q.) que la gestion du programme de formation en industrie ou l'application des formules d'apprentissage comme celle de la formation en alternance. Cette confirmation des responsabilités du ministère de la Main-d'œuvre permet de réunir en un seul lieu, comme le souhaitait d'ailleurs la Commission d'étude sur la formation des adultes, l'estimation des besoins de main-d'œuvre, la négociation des Accords Québec-Ottawa et la gestion de l'ensemble des programmes spéciaux de formation de la main-d'œuvre.

Pour mieux asseoir cette responsabilité de maîtrise d'œuvre et, du même coup, pour rendre plus nette la complémentarité souhaitée entre Éducation et Main-d'œuvre, deux mesures administratives sont mises de l'avant. La première est d'ordre *budgetaire* et concerne le transfert, du ministère de l'Éducation au

ministère de la Main-d'œuvre, de la plus grande partie des crédits alloués à « l'éducation des adultes » et qui sont constitués essentiellement de montants prévus par les Accords Québec-Ottawa et de montants affectés par le Québec aux programmes québécois de formation de la main-d'œuvre. Les effectifs touchés suivront ce mouvement de transfert. Seront ainsi levées les ambiguïtés liées à un budget si étroitement intégré à celui de l'Éducation qu'on risque souvent d'en faire oublier la particularité et les visées, ou même d'en masquer la visibilité. Il est somme toute normal que, responsable des programmes gouvernementaux de développement de la main-d'œuvre, le ministère de la Main-d'œuvre puisse gérer lui-même les moyens reliés à ses responsabilités.

La seconde mesure est d'ordre *institutionnel* et constitue une sorte de contrepartie de la première, destinée à établir le même type de clarification. Elle concerne le transfert progressif, des commissions de formation professionnelle aux réseaux scolaires, des immeubles et des équipements destinés à la dispensation de la formation professionnelle, selon des ententes appropriées. Il est normal, en effet, que les aménagements organisationnels soient accordés aux responsabilités de chacun et que soient confirmés concrètement, d'une part, la mission de service des réseaux de l'Éducation et, d'autre part, le rôle des commissions de formation professionnelle de veiller à ce que des services de formation correspondent aux besoins de développement de la main-d'œuvre en établissant des accords avec les centres de formation, ceux des réseaux

de l'Éducation, ceux également des entreprises et des organismes. Il convient aussi que le retrait des commissions de formation professionnelle du champ de la dispensation des services de formation, selon l'entente intervenue déjà il y a plus de dix ans, soit consacré par un amendement à la Loi 51 de 1969.

En procédant à ce partage clair des responsabilités, le gouvernement estime résoudre l'essentiel des problèmes que plusieurs, dont la Commission d'étude sur la formation des adultes, ont, souvent et à juste titre, dénoncés comme une confusion de mandats, une duplication de ressources, une utilisation dysfonctionnelle des équipements et une concurrence inutile. Cette clarification des responsabilités devrait constituer une autre garantie d'un meilleur service à la population adulte et d'une meilleure réponse à ses besoins de formation.

*Le huitième axe de l'action préconisée consiste donc à clarifier et à confirmer le mandat de maîtrise d'œuvre du ministère de la Main-d'œuvre en matière d'orientation et de mise en œuvre des interventions gouvernementales visant le développement de la main-d'œuvre et de l'emploi. À cette fin, le gouvernement entend lui transférer la gestion des crédits correspondant à ces responsabilités, qui transitent actuellement par le ministère de l'Éducation. En contrepartie et en vue de confirmer la même clarification, il entend transférer aux réseaux de l'Éducation, moyennant les accords nécessaires, les immeubles et les équipements liés à la dispensation des services de formation et relevant actuellement des commissions de formation professionnelle.*

#### 4.3.2

#### Des orientations pour le développement de la main-d'œuvre

Une telle confirmation de maîtrise d'œuvre ne trouve tout son sens que si sont en même temps précisés les principes directeurs, les orientations qui doivent inspirer les actions à entreprendre. C'est assurément à une politique globale de la main-d'œuvre et de l'emploi que renvoient finalement les programmes gouvernementaux d'intervention; ils la préfigurent aussi et l'annoncent en quelque sorte. D'ores et déjà, cependant, des orientations peuvent être précisées qui guideront le choix des objectifs et des cibles prioritaires.

Rappelons d'abord que plus des deux tiers des crédits consacrés à l'ensemble de l'éducation des adultes au Québec sont affectés à la formation professionnelle de la main-d'œuvre. Cela indique assez l'importance qui lui est accordée comme instrument de développement économique et social. De plus, l'examen de la situation socio-économique du Québec et les exigences du développement pour l'avenir nous convainquent aisément de ne pas modifier cette proportion à la baisse.

Il faut prendre acte que près de 80 p. 100 du budget de la formation professionnelle de la main-d'œuvre au Québec, aussi bien dans les entreprises que dans les réseaux d'enseignement, proviennent du gouvernement fédéral. Cette ingérence du gouvernement fédéral constitue toujours un empiète-

ment inacceptable dans le domaine de la formation des ressources humaines et demeure une contrainte de taille pour le Québec dans la mise en œuvre de ses propres politiques en matière de main-d'œuvre, d'emploi et de développement économique.

Depuis des années déjà, les gouvernements du Québec ont constamment revendiqué l'autorité exclusive du Québec dans ce domaine et le rapatriement des montants qui y sont affectés. Les refus répétés et catégoriques du gouvernement fédéral nous ont toujours obligés à reconduire des ententes qui ne nous satisfont pas pleinement.

Le gouvernement du Québec maintient avec vigueur cette revendication et n'aura de cesse qu'il n'obtienne ce qu'il réclame. Il y voit, en même temps que des enjeux de développement technologique et économique, des enjeux proprement culturels et éducatifs qui, pour le Québec, mettent en cause la maîtrise même de son destin national. Le moment venu d'envisager de nouvelles ententes, au terme de celles qui prévalent actuellement, le gouvernement a la ferme intention de poursuivre cet objectif que la totalité des sommes consacrées par le trésor public à la formation professionnelle des adultes soit assujettie aux priorités établies par le Québec selon les besoins de son marché de l'emploi.

Dans l'élaboration de ces priorités, trois orientations seront suivies. Les programmes de développement professionnel de la main-d'œuvre doivent répondre aux *exigences du développement économique*. C'est la première orientation, selon laquelle les programmes gouvernementaux doivent assurer, en quantité et en qualité, la disponibilité de ressources humaines compétentes, qualifiées, aptes à s'insérer dans le développement économique et à assumer le virage technologique. Il s'agit ici tout autant d'une requête individuelle que d'une nécessité collective, car la hausse des compétences répond en même temps à des besoins individuels et à des besoins collectifs. Si la collectivité l'exige pour prendre le virage technologique, les individus la souhaitent pour s'accomplir et se réaliser dans un travail significatif et reconnu par la société.

Plus particulièrement, les programmes gouvernementaux devront s'articuler autour de la mise en valeur des ressources naturelles et des secteurs où le Québec possède des avantages comparatifs, tels les secteurs de l'énergie, de l'agro-alimentaire, des pêches maritimes, de la forêt, des mines, du transport en commun et du tourisme. Ils devront contribuer également à la dynamisation de l'entreprise, en accordant une attention spéciale aux petites et moyennes entreprises moins bien équipées pour faire face aux défis de la qualification, du recyclage et du perfectionnement des chefs d'entreprise et des travailleurs.

Déjà, il est facile de le constater, les changements technologiques entraînent dans la répartition de l'emploi et dans l'utilisation de la main-d'œuvre des modifications profondes et rapides. Le premier effet de ces changements est d'exiger d'un nombre croissant de travailleuses et de travailleurs des facultés d'adaptation et une mobilité professionnelle accrue. De plus, malgré un taux de chômage jamais atteint au Québec, certaines pénuries de main-d'œuvre sont déjà apparues dans des professions ou métiers de secteurs en expansion. Certaines qualifications demeurent encore rares sur le marché. Le gouvernement du Québec a déjà identifié plusieurs métiers ou professions jugés d'importance nationale, de façon à pouvoir répondre à court et à moyen termes aux besoins de développement économique. Aussi, dans le cadre des Accords Québec-Ottawa en matière de formation professionnelle de la main-d'œuvre, le gou-

vernement du Québec fera tout en son pouvoir pour que les budgets fédéraux servent, le plus possible, les politiques économiques du Québec, bien ancrées dans les réalités et les besoins régionaux de main-d'œuvre.

Les programmes de développement de la main-d'œuvre doivent aussi contribuer à *diminuer l'inégalité des chances* sur le marché du travail. Telle est la deuxième orientation retenue. Certes, ces programmes ne constituent pas la seule politique gouvernementale à déployer pour résoudre les problèmes reliés à la pénurie d'emplois qui s'accompagne au Québec de taux élevés de chômage. Ils doivent toutefois être utilisés comme moyen efficace de favoriser une plus juste égalité des chances devant l'emploi. En ce sens, ils remplissent une mission sociale indispensable.

Si la société doit attendre de ses membres qu'ils participent activement à l'effort collectif de développement économique, il s'ensuit que tous devraient avoir accès à la formation professionnelle la mieux adaptée possible aux besoins actuels et prévisibles du marché du travail. En ce sens, la formation professionnelle apparaît comme un instrument de développement et de démocratisation sociales. Dans une perspective d'égalité des chances d'accès et de réussite, elle doit améliorer la capacité concurrentielle des personnes et des groupes moins qualifiés, augmenter leur faculté d'adaptation et leur aptitude à la mobilité, et favoriser l'insertion des groupes sociaux en difficulté sur le marché du travail.

La formation professionnelle dont il est question ici peut être envisagée comme le processus par lequel une personne acquiert et développe les connaissances, les habiletés et les facultés créatrices utiles à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Elle doit être conçue comme une formation décloisonnée et élargie, incluant non seulement la compétence reliée à une tâche donnée, mais aussi la formation de base sans laquelle il n'y a ni mobilité ni autonomie possibles. Autrement dit, la formation professionnelle que nous entendons promouvoir est, comme le souhaitait d'ailleurs la Commission d'étude sur la formation des adultes, une formation spécialisée, mais qui contient en elle-même la capacité d'apprendre à apprendre, de s'adapter à l'évolution du travail, de transférer ses savoirs et ses savoir-faire à l'intérieur d'un champ professionnel qui comprend plusieurs fonctions de travail et

de se situer d'une manière consciente dans le devenir de la collectivité. Une compétence professionnelle enracinée dans une compétence fondamentale: voilà l'enjeu d'une formation vraiment qualifiante. C'est donc dire que la formation professionnelle de la main-d'oeuvre doit être étroitement *imbriquée dans une formation de base large et solide*. Telle est la troisième orientation qui doit inspirer les programmes gouvernementaux de développement de la main-d'oeuvre, tout comme elle inspire la formation professionnelle dispensée dans les programmes ordinaires du système scolaire.

Le faible niveau de scolarité d'un très grand nombre de travailleuses et de travailleurs québécois nous invite à offrir à ces derniers un programme de formation qui, tout en améliorant leurs compétences professionnelles, peut leur fournir cette formation de base indispensable à l'acquisition d'une plus grande polyvalence et d'une meilleure capacité d'adaptation à l'évolution du marché du travail. À une conception de la formation professionnelle directement et exclusivement reliée aux besoins immédiats du marché du travail, il faut préférer une conception plus large, plus respectueuse des besoins de la personne et qui répondra plus efficacement, à moyen et à long terme, aux exigences de développement social et économique. Ce choix n'implique pas le rejet systématique de tout programme de formation professionnelle plus particulier, mais il la fait reposer sur une solide formation de base. L'amélioration des programmes scolaires de formation de base et l'accroissement escompté de la persévérance des jeunes aux études permettront de plus en

plus de recourir à des démarches plus circonscrites et plus « pointues » de perfectionnement et de mieux relever le défi de la compétence pour les adultes en période de recyclage ou de réorientation. En attendant, un effort de récupération et de rattrapage doit encore être fait. C'est d'ailleurs pour cela que, même dans le cadre des Accords Québec-Ottawa, certains programmes de formation de base reliée à l'emploi ont été maintenus et que d'autres, proprement québécois, ont été mis en oeuvre pour certains groupes particuliers.

Le neuvième axe de l'action gouvernementale consiste à préciser les orientations de base qui sous-tendent et inspirent les programmes gouvernementaux d'intervention en matière de développement de la main-d'oeuvre. Le gouvernement du Québec maintient fermement, d'abord, sa revendication d'une *compétence exclusive* et du rapatriement des fonds alloués par le gouvernement fédéral dans ce domaine. Quant aux orientations qu'il propose, elles s'articulent essentiellement autour de trois pôles:

- 1) le *développement économique*, basé sur les atouts majeurs du Québec et sur les domaines liés au virage technologique;
- 2) l'*égalité des chances* des individus sur le marché du travail;
- 3) la *nécessité d'appuyer la formation professionnelle* proprement dite sur une *formation de base large et solide* accessible au plus grand nombre.

#### 4.3.3

### Un partnership à développer pour la formation en entreprise

Travail et formation entretiennent des rapports étroits: tant le travail que le milieu peuvent comporter des valeurs importantes de formation. En outre, entreprises et organisations de travailleurs jouent un rôle actif dans le domaine de la formation. Ainsi que l'ont révélé des données recueillies à la demande de la Commission d'étude sur la formation des adultes, les montants attribués annuellement par les entreprises du Québec à la formation de leurs employés s'élèvent à 325 millions de dollars: ces montants servent tantôt à des activités de formation organisées par l'entreprise, tantôt aux frais de participation des employés à

des programmes commandités par l'entreprise, tantôt au remboursement de frais payés par les employés auprès d'organismes ou d'établissements publics ou privés d'enseignement. Les syndicats également offrent et financent en bonne partie des activités de formation syndicale organisées par leurs propres services. La plupart des syndicats favorisent en outre la participation de leurs membres à diverses modalités de formation, et un certain nombre ont obtenu l'inclusion de clauses relatives à la formation dans les conventions collectives de travail.

S'il apparaît important d'encourager ces pratiques de formation liées au milieu de travail, il importe tout autant d'en expliciter les conditions essentielles. Ces conditions sont à respecter, dans la mesure où l'on souhaite vraiment que les travailleurs, aussi bien que les entreprises, sortent gagnants de ces pratiques de formation. Elles constituent, à la limite, un sorte de code d'éthique de la formation en entreprise.

La formation en entreprise doit servir à la fois les intérêts économiques des entreprises et les besoins de formation des travailleurs. Telle pourrait être la première clause de ce code. Elle révèle les deux grandes visées de la formation en entreprise: la productivité de l'entreprise et le perfectionnement des travailleurs. Et ces deux visées se rejoignent finalement, puisqu'un personnel compétent et motivé sert les intérêts économiques de l'entreprise et que le développement des ressources humaines peut aussi devenir rentable.

La deuxième condition à assurer concerne le type de formation à promouvoir. Certes, la formation en entreprise est orientée vers une pratique déterminée; plus que toute autre, c'est une formation sur mesure. Mais elle doit être, en même temps, une formation qualifiante, qui permet la mobilité et l'adaptation des travailleurs, l'enrichissement des tâches et la maîtrise des techniques, la responsabilité et l'épanouissement personnel. C'est dire que, même en entreprise, la compétence visée doit être à la fois professionnelle et fondamentale, assurer la productivité de l'entreprise et le bien-être du travailleur, améliorer l'exercice d'une fonction de travail et développer les capacités humaines du travailleur.

La troisième condition a trait à la participation des travailleurs à l'orientation de leur formation. La formation des travailleurs fait évidemment partie d'une gestion dynamique de l'entreprise; elle vise, en bout de ligne, l'efficacité ou la productivité maximale motivées par des objectifs de rentabilité. Mais, elle doit tout autant respecter les exigences de la qualité de vie au travail; elle doit considérer le travailleur comme un sujet responsable. Aussi faut-il promouvoir la participation des travailleuses et des travailleurs à l'élaboration du plan de formation de leur entreprise, ainsi qu'au choix des objectifs et des moyens à prendre pour les atteindre. Cette participation constitue un facteur important de la qualité de la vie

au travail et même de cette « démocratie culturelle » qui se révèle, en fin de compte, rentables et productives pour l'entreprise.

La quatrième condition concerne la reconnaissance scolaire de la formation en entreprise. Cette reconnaissance n'est pas toujours voulue. Si elle l'est, elle ne doit pas peser comme une exigence de calque sur la réalité scolaire qui gêne la créativité et la liberté dans les activités de formation envisagées. Cependant, certaines conditions qu'il est préférable de prévoir au départ peuvent la rendre plus aisée. Bien sûr, il sera toujours possible, pour une entreprise et pour les travailleurs, de mettre sur pied des programmes de formation en entreprise et de s'adresser, par la suite, au réseau scolaire pour obtenir une évaluation et une reconnaissance des acquis de formation. Mais il est évident qu'une concertation préalable est de nature à faciliter cette reconnaissance. Ainsi, un programme de formation en entreprise conçu en tenant compte des critères généralement reçus en matière de reconnaissance des acquis, un plan de formation établissant avec précision le nombre d'heures d'apprentissage nécessaire en regard d'une tâche particulière et une assistance pédagogique à l'intention des formateurs en entreprise sont autant de facteurs qui favorisent la « transférabilité » de la formation sous le mode de la reconnaissance scolaire, si les intéressés eux-mêmes le désirent.

Signalons, enfin, que la formation en entreprise peut s'avérer fort utile pour les réseaux d'enseignement eux-mêmes, surtout en matière de perfectionnement des enseignants de la formation professionnelle dans les établissements scolaires. Il faut, de toute évidence, continuer de développer ce type de formation qui permet aux enseignants du système scolaire de profiter des équipements et du savoir-faire des entreprises, qui les rapproche d'un marché du travail en constante évolution et qui les met souvent en contact avec les technologies et les procédés les plus récents. Des stages pour enseignants dans des entreprises constituent donc une dimension importante de la formation en entreprise. Le gouvernement compte sur la participation des milieux de travail pour que soit augmenté le nombre des places disponibles et offertes aux enseignants.

Dans la même perspective, il faut aussi encourager les établissements scolaires à

voir à ce qu'une partie de la formation professionnelle des élèves se fasse en entreprise. C'est là une autre dimension importante de ce nécessaire dialogue entre les entreprises et les établissements d'enseignement, un autre exemple de leur indispensable complémentarité. Le stage en entreprise permet de donner à la formation une dimension pratique non simulée que l'école elle-même ne peut guère assurer et de favoriser la mutuelle fécondation de la théorie et de la pratique.

À n'en pas douter, la formation en entreprise fait partie du projet de l'éducation permanente qui, rappelons-le, vise l'émergence d'un système éducatif beaucoup plus large que le seul système scolaire. Les besoins croissants de formation chez les travailleurs, les exigences d'adaptation aux situations nouvelles découlant de l'évolution technologique, la nécessité d'un accroissement de la productivité des entreprises: tous ces facteurs imposent de surcroît d'accorder la plus grande importance à la participation des employeurs et des travailleurs au développement de la main-d'œuvre.

La conjoncture économique, un taux de chômage élevé et persistant, de même que les contraintes de financement qui pèsent sur les P.M.E. au Québec ont amené le gouvernement, dans l'immédiat, à surseoir à des mesures qui, bien que souhaitables, auraient pour effet d'accroître encore les charges financières des entreprises, en particulier au chapitre des coûts non salariaux de la main-d'œuvre. Le gouvernement a donc choisi de privilégier, pour le moment, une approche incitative à l'égard du développement de la formation en entreprise et de la participation des travailleurs, plutôt que le recours à des mesures législatives instituant, par exemple, le congé pour formation ou une contribution obligatoire de l'employeur à la formation.

C'est selon cette approche qu'il faut considérer les programmes de formation de la main-d'œuvre qui comptent parmi leurs objectifs, traditionnellement au Québec, le développement de la formation en entreprise, de même que la participation des

travailleurs à ce développement: par exemple, les programmes de formation en milieu de travail, dont les dispositions favorisent la formation des personnes démunies ou susceptibles de subir différentes formes de discrimination; ou encore, divers programmes de formation à temps partiel pour les travailleurs.

C'est également selon cette approche, et dans la perspective d'un *partnership* renouvelé, que le gouvernement a annoncé son intention de partager avec les entreprises certains frais de formation de leur personnel; cette aide pourra être assortie d'un soutien pour appuyer des actions spéciales, tels des programmes d'accès à l'égalité en emploi à l'intention des femmes, particulièrement dans certaines catégories d'emplois. Il a confié au ministère de la Main-d'œuvre le mandat de créer un programme en ce sens, de manière à accroître la formation en entreprise au Québec, à améliorer la participation des travailleurs et à faciliter l'accès aux activités de formation. Le ministère a aussi reçu mandat de poursuivre, avec les employeurs et les travailleurs, les consultations relatives à ces derniers objectifs et de proposer, le cas échéant, les mesures appropriées, législatives ou autres, compte tenu des impératifs liés au bon fonctionnement de l'économie et du marché du travail au Québec.

Le dixième axe de l'action gouvernementale consistera donc à pratiquer des formules renouvelées de *partnership* en vue de promouvoir l'accessibilité, la qualité et le développement de la formation en entreprise. Celle-ci, quand elle réussit à rejoindre les intérêts convergents des travailleurs et des entreprises, peut constituer un facteur de rentabilité important et s'inscrire directement dans le projet de l'éducation permanente. Quand elle peut aussi tabler sur une concertation efficace avec les réseaux du système public d'éducation, elle accroît sa portée et garantit mieux sa reconnaissance sociale. Le gouvernement la retient comme l'un des lieux prioritaires de concertation entre l'Éducation et la Main-d'œuvre.

Dans l'exercice de son mandat, le ministère de la Main-d'oeuvre a la responsabilité d'une forme particulière de formation en entreprise: l'apprentissage. La formation en alternance ouvre, par ailleurs, des perspectives nouvelles.

*La formation par l'apprentissage* s'effectue essentiellement en milieu de travail. L'apprenti est un travailleur et il est supervisé par une personne compétente dans le métier désigné. Selon la complexité du métier, la durée de l'apprentissage peut varier entre 2 000 et 8 000 heures, au terme desquelles l'apprenti est tenu de se présenter à un examen de qualification.

Ce mode de formation, par sa reconnaissance implicite de la valeur formatrice du travail, nécessite une concertation efficace et constante entre les différentes instances responsables de la formation. L'entreprise et les travailleurs doivent participer à la définition des besoins et à la détermination des contenus de formation essentiels à l'apprentissage d'un métier. Les établissements d'enseignement sont appelés, à leur tour, à participer à cette formation par le moyen de cours en établissement ou par le moyen de la formation à distance. Le ministère et les réseaux de la Main-d'oeuvre déterminent les règles de l'apprentissage, assurent l'organisation et le contrôle du processus de formation, établissent et administrent les examens de qualification.

L'apprentissage constitue donc une manière originale d'accéder à une formation professionnelle qui s'effectue en majeure partie en dehors du système scolaire et qui peut convenir à toute personne désireuse d'apprendre un métier. Il mène à une qualification et, de fait, augmente les chances de trouver un emploi. S'il est bien structuré et adéquatement organisé, il procure une formation par le travail même et des conditions réelles d'exercice du métier.

L'apprentissage développe un lien organique entre la formation et le travail qui permet une insertion professionnelle et sociale sans période de transition indûment prolongée et il assure l'acquisition de compétences et de savoirs selon un dynamisme qui lui est propre.

Certes, il faut faire en sorte que ce mode de formation ne conduise à des compétences ni trop pointues, ni mal adaptées à la struc-

ture de l'emploi. A cet égard, il doit permettre d'intégrer les savoirs, savoir-faire et habiletés pratiques relatifs au métier, tout en assurant à l'apprenti une mobilité professionnelle autant horizontale que verticale, par la formation la plus polyvalente possible, de même que des possibilités réelles d'accéder, s'il le desire, à des formations plus poussées.

Il importe aussi d'assurer la qualité de la formation au moyen de mécanismes de soutien, de révision, de suivi et d'évaluation du processus d'apprentissage; c'est à cette condition que sera préservée et augmentée la valeur de la qualification obtenue.

*La formation en alternance*, de par sa récurrence programmée entre temps d'études et temps de travail, constitue un projet pédagogique visant à intégrer théorie et pratique, réflexion et action, savoir et application concrète. Elle suppose une réorganisation inventive des rapports de l'école et de l'entreprise en matière de formation, de même que l'instauration d'un dialogue soutenu entre l'une et l'autre.

Les besoins auxquels la formation en alternance est susceptible de répondre sont multiples: formation initiale, recyclage et perfectionnement peuvent y trouver leur compte. Tout comme l'apprentissage, l'alternance est à même d'augmenter les chances de trouver de l'emploi et de favoriser l'insertion professionnelle et sociale.

L'introduction du principe de l'alternance dans une formation par apprentissage constituerait une orientation nouvelle et notable en regard du fonctionnement actuel. La compatibilité de l'alternance avec l'apprentissage tient à ce qu'elle aussi reconnaît le potentiel éducatif de l'activité de travail. Elle s'en distingue cependant par l'articulation plus structurée qu'elle instaure entre l'école et l'entreprise.

Tant pour la formation en milieu scolaire que pour la formation en milieu de travail, il y a lieu de promouvoir le principe de l'alternance en raison des possibilités qu'il offre de rapprocher efficacement la logique de la formation et celle de la production. Il permet de transformer les activités de travail en expériences acquises et de rendre les savoirs scolaires signifiants et pertinents. Les projets de formation en alternance qui présenteront ces garanties de

qualité seront soutenus par le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu, en collaboration avec les organismes et établissements d'enseignement, ainsi qu'avec les entreprises. Et le gouvernement y attachera une grande importance partout où cette formule contribuera à une meilleure insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes. C'est dans cette perspective, et dans le cadre du programme gouvernemental de relance de l'économie et de l'emploi, qu'un vaste programme de ce type a été annoncé et confié au ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu.

*Le onzième axe de l'action gouvernementale consistera donc à promouvoir et à organiser, de concert avec les partenaires sociaux, des formes nouvelles d'apprentissage et de formation en alternance, dans une double préoccupation de qualité et d'accès plus large à des formations qualifiantes reconnues.*

#### 4.3.5

#### **Un dispositif de concertation renforcé : les commissions de formation professionnelle (C.F.P.)**

L'expérience de bon nombre de pays où des programmes gouvernementaux d'intervention en matière de développement de la main-d'œuvre ont été mis sur pied indique nettement que le succès de tels programmes est étroitement lié à l'existence de fortes structures de participation et de concertation des partenaires sociaux ayant des responsabilités claires et disposant de moyens correspondant à ces responsabilités. Au Québec, la mise sur pied, dans chaque région, de commissions de formation professionnelle témoigne d'une conviction de la valeur de telles structures, même si, au cours des années, l'imprécision des mandats et la confusion des relations Éducation — Main-d'œuvre ont amené une mise en veilleuse de ces instances régionales qui prennent, d'assez près, les traits des « commissions » dont la Commission d'étude sur la formation des adultes a recommandé la création auprès des « centres régionaux d'éducation des adultes ».

Le moment est adiqué pour confirmer et renforcer la relance dont les commissions de formation professionnelle ont récemment fait l'objet. Il importe de même de pousser plus avant la concertation des partenaires sociaux et la régionalisation des responsabilités; il importe de procéder, du ministère de la Main-d'œuvre vers les commissions de formation professionnelle, à une déconcentration systématique de la gestion des programmes gouvernementaux en

matière de développement de la main-d'œuvre, aussi bien ceux qui sont prévus aux Accords Québec-Ottawa que ceux qui sont élaborés et mis au point par le Québec seul. Ainsi, à l'estimation des besoins et à l'établissement du plan de formation dont elles ont déjà la responsabilité, les commissions de formation professionnelle joindront la gestion des programmes qui en découlent; sera ainsi mieux marquée, en matière de développement de la main-d'œuvre et de l'emploi, l'importance primordiale du concours des partenaires et de la réalité régionale à la fois.

Cette valorisation des instances régionales de concertation sera d'autant plus déterminante qu'elle s'inscrira dans un contexte nouveau de clarification des mandats propres aux réseaux de l'Éducation et à ceux de la Main-d'œuvre. Ainsi qu'on le précisera plus loin, des mécanismes de concertation Éducation-C.F.P. seront à mettre au point. Mais, d'ores et déjà, il faut envisager de rouvrir la question d'un éventuel élargissement de la composition des commissions de formation professionnelle. Il y a lieu d'y faire place non seulement aux secteurs de l'industrie et des services, par la présence des représentants des employeurs et des salariés, mais également aux instances vouées au développement économique régional. La présence de représentants des directions régionales tant du ministère de l'Éducation que du ministère de la Main-d'œuvre et de

la Sécurité du revenu paraît également souhaitable. Enfin, cette révision devra tenir compte de la représentation de groupements féminins. Cependant, les comités consultatifs régionaux qui désignent les membres des commissions sont à même de veiller, dans l'immédiat, à la place faite aux femmes parmi les représentants des employeurs et des salariés des secteurs du travail.

Pour être profitable et efficace, l'élargissement de la composition des commissions de formation professionnelle devra évidemment couronner, et non anticiper prématurément, un cheminement réfléchi et pleinement voulu. On comprend aisément qu'il s'inscrirait fort logiquement dans l'exercice du leadership régional attendu des commissions de formation professionnelle.

Le douzième axe de l'action gouvernementale consistera donc à déconcentrer, du ministère de la Main-d'œuvre vers les commissions de formation professionnelle (C.F.P.), la gestion des programmes gouvernementaux de développement de la main-d'œuvre. Cette déconcentration vise à promouvoir l'émergence d'un leadership régional exercé par les partenaires sociaux en matière de main-d'œuvre et d'emploi. Dans la même perspective, on ouvrira le dossier de la composition des C.F.P., en vue d'une éventuelle insertion des instances se vouant au développement économique régional: on assurera également la présence de représentants des directions régionales de la Main-d'œuvre et de l'Éducation; on veillera en même temps à la présence des femmes au sein des commissions.

## Résumé

### Les axes de l'action gouvernementale

1. Dans le cadre de la mission des divers ministères et de leurs réseaux,
  - les écoles et centres de formation rattachés aux divers ministères reçoivent confirmation de leur mandat de formation des adultes et d'éducation permanente;
  - les ministères préciseront les objectifs et les moyens de leurs programmes d'éducation populaire; ils en feront connaître largement les contenus et les façons d'y avoir accès.
2. Dans les réseaux du ministère de l'Éducation, le gouvernement retient les axes suivants:
  - a) L'ouverture des réseaux scolaires publics à l'ensemble de la population selon les capacités d'accueil et les priorités établies par l'État;
  - b) Des aménagements pour une réponse efficace aux besoins spécifiques des adultes, soit:
    - le maintien des services d'éducation des adultes dans les collèges et les commissions scolaires;
    - une meilleure articulation entre les services offerts aux diverses populations scolaires;
    - le développement d'une pédagogie adaptée aux adultes;
    - la mise sur pied d'un système efficace de reconnaissance des acquis de formation;
    - le développement coordonné de la formation à distance;
    - une formation adéquate des formateurs d'adultes.
  - c) Un soutien à la persévérance aux études et au choix de carrière:
    - écoles ou classes à l'intention des jeunes décrocheurs;
    - amélioration des instruments servant à l'information scolaire et professionnelle et à l'éducation au choix de carrière; une attention particulière sera donnée aux filles pour mieux les informer des débouchés auxquels elles ne songent pas pour des motifs d'ordre socioculturel et pour les inciter à élargir leur aire de choix;
  - d) L'accentuation de la mission communautaire des universités, des collèges et des commissions scolaires, particulièrement par le développement de l'éducation populaire et des services à la collectivité;
  - e) La mise au service de la main-d'œuvre du Québec des ressources des réseaux scolaires dans le cadre des programmes de formation de la main-d'œuvre gérés par le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu.
3. Le gouvernement reconnaît aux associations sans but lucratif une place importante en éducation populaire et accepte d'augmenter les crédits qu'il consacre à ce secteur de l'éducation.

4. À l'égard du ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu et de ses réseaux, le gouvernement :
- a) Confirme le rôle premier du ministère quant à l'établissement d'une politique de la main-d'œuvre;
  - b) Lui confie sans équivoque le mandat de gérer les programmes de formation de la main-d'œuvre;
  - c) Lui assigne la tâche de développer la formation en entreprise;
  - d) L'associe aux réseaux scolaires dans chaque région pour une meilleure réponse aux besoins des citoyens;
  - e) Favorise le renforcement du rôle des commissions de formation professionnelle dans chaque région et envisage d'en modifier la composition pour les ouvrir aux instances régionales de développement économique.





**5. *Le cadre organisationnel de  
l'action gouvernementale***



Ce cinquième chapitre porte sur le cadre organisationnel de l'action gouvernementale en matière d'éducation des adultes.

L'enjeu déborde ici largement les seuls impératifs de l'organisation gouvernementale et touche directement la qualité des services offerts aux usagers. On dénonce depuis assez longtemps le « fouillis administratif » dont a souffert, chez nous, l'organisation de l'éducation des adultes pour qu'on n'attache pas à ces questions toute l'importance qu'elles requièrent. La Commission d'étude sur la formation des adultes elle-même avait beaucoup insisté là-dessus et avait même, sans doute aussi de guerre lasse, suggéré d'instaurer de nouveaux organismes destinés à coiffer, voire à remplacer, les rouages existants, désespérant en quelque sorte de l'incapacité des organismes en place de surmonter leurs querelles et leurs rivalités.

L'approche gouvernementale privilégiée dans cet énoncé s'est appuyée sur une volonté déterminée de procéder à des clarifications de mandats assez poussées pour qu'il ne soit pas nécessaire de recourir à des organismes tiers, avec lesquels il aurait bien fallu un jour ou l'autre assurer de nouvelles concertations et surmonter de nouveaux conflits de compétence ou de fonctionnement. C'est donc plutôt en précisant les mandats et les rôles, notamment ceux des deux principaux intervenants gouvernementaux que sont les ministères de l'Éducation et de la Main-d'œuvre, qu'on a décidé ici de s'orienter. Sur la base de ces clarifications, et à la manière de conditions préalables qu'il est maintenant réaliste de considérer comme acquises, il est possible de penser à des dispositifs légers de concertation gouvernementale, sans devoir recourir à quelque organisme tiers qui, de toute façon, consacrerait un parallélisme et une marginalisation allant à l'encontre de l'esprit et des visées de toute la présente politique.

Ce cinquième chapitre présente donc brièvement les dispositifs envisagés au *niveau gouvernemental* (1) et au *niveau régional* (2).

## 5.1

### Une concertation gouvernementale renforcée

C'est essentiellement à deux niveaux qu'il importe de renforcer la concertation gouvernementale. Le premier concerne l'ensemble de l'action gouvernementale, telle qu'elle se déploie à travers les nombreux ministères et organismes gouvernementaux.

Le second concerne plus immédiatement les ministères de l'Éducation et de la Main-d'œuvre. C'est donc concrètement à deux dispositifs légers qu'il est convenu ici de recourir.

### 5.1.1

#### La concertation gouvernementale

La concertation des deux ministères de l'Éducation et de la Main-d'œuvre s'impose à l'évidence, en raison du rôle primordial que l'un et l'autre jouent en éducation des adultes. Elle ne saurait cependant être suffisante, s'il est vrai que ces deux ministères n'épuisent pas la totalité de l'action gouvernementale en cette matière, ainsi qu'on l'a nettement rappelé. Elle doit s'inscrire elle-même dans les perspectives de cette action d'ensemble.

Il importe donc — dans l'esprit des recommandations de la Commission d'étude, d'ailleurs — que soit institué un lieu gouvernemental d'orientation et de concertation en éducation des adultes. Le mécanisme qui a

paru le plus léger et le plus efficace dans le genre est celui d'un *comité ministériel*, composé des ministres responsables des ministères clés en ce domaine : Éducation, Main-d'œuvre, et Sécurité du revenu, Condition féminine, Industrie, Commerce et Tourisme, Science et Technologie. La désignation de ces ministères s'explique d'abord par l'accent mis par l'énoncé de politique sur la nécessité de prendre, dès maintenant, le virage technologique et de hausser les qualifications professionnelles dans une perspective de développement économique. Le ministère de l'Éducation, pour sa part, est aussi au cœur de cette politique qui entend rendre accessibles aux adultes et adaptées à leurs besoins les immenses ressources du

système scolaire. Quant à la présence de la ministre déléguée à la Condition féminine, elle s'avère essentielle pour veiller à ce que l'ensemble des femmes puisse profiter pleinement des ressources éducatives et participer, à part entière, à la relance économique de la collectivité québécoise.

Ce comité ministériel sera chargé d'examiner et de recommander annuellement au gouvernement les crédits à allouer aux divers

volets de l'action gouvernementale en éducation des adultes et, au besoin, d'en évaluer et d'en préciser les principales orientations. Même si la plus grande partie des activités courantes concerne surtout deux ministères, il est sain que l'ensemble, finalement assez considérable, de l'action gouvernementale fasse ainsi l'objet d'une attention gouvernementale particulière. Il y a là une exigence de cohérence des diverses missions de l'État.

### 5.1.2

### La concertation Éducation-Main-d'œuvre

En 1972, les deux ministères de l'Éducation et de la Main-d'œuvre avaient conclu une entente complexe qui tenait en un volumineux protocole qu'analystes et usagers n'ont pas manqué de décrier à cause de sa lourdeur et de son inefficacité. Tout indique que la racine de l'une et de l'autre résidait essentiellement dans le caractère plutôt enchevêtré des mandats et de la structure institutionnelle et budgétaire qui en découlait.

La clarification des responsabilités respectives et l'ajustement budgétaire et institutionnel proposés plus haut (cf. chapitre 4.3) permettent de prévoir maintenant un protocole qui tienne en moins d'une page. Essentiellement, ce dont les deux ministères ont besoin pour remplir leur mandat propre et assurer leur collaboration, c'est d'un mécanisme permanent bilatéral où puissent être traitées et réglées les questions d'intérêt commun concernant la bonne marche des programmes gouvernementaux en matière de développement de la main-d'œuvre. Le ministère de la Main-d'œuvre y agira comme responsable de l'orientation et de la gestion administrative de ces programmes; le ministère de l'Éducation comme responsable de l'ensemble des réseaux d'enseignement, principaux dispensateurs des services de formation et de la qualité pédagogique de ces services. C'est donc dire que le leadership sera naturellement pris ici par la Main-d'œuvre.

Pour assurer au mieux la concertation Éducation — Main-d'œuvre, les deux ministères auront recours à ce même dispositif bilatéral pour les fins propres de l'Éducation. Le ministère de l'Éducation y agira alors comme responsable du système public

d'éducation et de ses programmes dits réguliers de formation professionnelle; le ministère de la Main-d'œuvre y agira alors comme responsable gouvernemental de l'estimation des besoins de main-d'œuvre et du développement de l'emploi. Dans ce cas, le leadership changera naturellement de sens, les responsabilités respectives n'étant pas de même nature.

On doit escompter de ce dispositif qu'il permettra de ménager des voies efficaces de collaboration et favorisera l'exercice des responsabilités propres à chaque instance. De plus, sera ainsi franchi un pas important vers le rapprochement et la collaboration entre système de formation professionnelle des adultes et système de formation professionnelle des jeunes.

Les deux ministères ont d'ailleurs récemment déjà beaucoup progressé dans la voie de ces décloisonnements. C'est ce dont témoignent manifestement les gestes faits pour la mise en place de *tables nationales sectorielles de la formation professionnelle* chargées de relever les besoins à l'égard de la formation dans vingt et un champs de l'activité socio-économique. Avec la collaboration de plusieurs autres ministères qui ont accepté de dégager du personnel pour assurer le fonctionnement de ces tables, les deux ministères ont ainsi convenu de la nécessité de surmonter les réticences dues au « réflexe d'appareil » et de se concerter en vue d'un meilleur service aux citoyens.

Quand les tâches et les responsabilités sont claires, il n'est pas besoin de lourds mécanismes ni de longues listes de clauses contractuelles. C'est, en tout cas, dans cette perspective que s'engagent déjà les deux ministères.

## 5.2 Une concertation régionale plus poussée

La nécessité de dispositifs de concertation sur le plan national nous renvoie à la nécessité de dispositifs correspondants sur le plan régional. Comme on l'a déjà souli-

gné, on peut même penser que c'est surtout sur le plan régional que les enjeux sont les plus pressants et que la concertation est la plus urgente et la plus déterminante.

### 5.2.1 La concertation Éducation — Main-d'œuvre

Dans les régions, autant sinon plus qu'au niveau national, Éducation et Main-d'œuvre ont besoin d'un lieu permanent de concertation. C'est pourquoi il importe de confirmer et d'appuyer les initiatives amorcées pour mettre sur pied, dans chacune des onze régions économiques du Québec et selon les formules qui y seront décidées, une table de concertation Éducation — Main-d'œuvre, regroupant des représentants de la commission de formation professionnelle, des réseaux du système scolaire et des deux ministères en cause.

À l'instar du lieu national de concertation Éducation — Main-d'œuvre, ces tables régionales rempliront essentiellement deux fonctions. La *première*, qui découle des options prises par la présente politique en éducation des adultes, consistera pour les instances régionales de l'Éducation et de la Main-d'œuvre à coordonner leur action en vue de la bonne marche des programmes gouvernementaux visant le développement de la main-d'œuvre: la commission de formation professionnelle y agira comme responsable de l'orientation et de la gestion régionales de ces programmes, les représentants des réseaux de l'Éducation y agiront comme responsables de la qualité pédagogique des programmes offerts par les établissements d'enseignement en réponse aux besoins exprimés.

La *seconde* fonction — car il ne serait guère justifiable de dédoubler et de cloisonner ce

qui est fait pour aller de pair — consistera pour les instances régionales de l'Éducation et de la Main-d'œuvre à utiliser ce même mécanisme bilatéral pour les fins propres de l'Éducation, c'est-à-dire, pour assurer une liaison productive entre les programmes de formation professionnelle dits réguliers offerts dans le système scolaire et une estimation fiable des besoins et de l'évolution régionale de la main-d'œuvre et de l'emploi. Les représentants du monde scolaire y agiront alors comme responsables des programmes de formation et ceux de la commission de formation professionnelle comme responsables de l'estimation des besoins régionaux en matière de main-d'œuvre et d'emploi.

Ce mécanisme bilatéral sera léger et simple. Mais il n'en exigera pas moins des divers partenaires des efforts conjugués pour surmonter les réticences et les préjugés que près de quinze années de silences ou de conflits d'intérêt ont contribué à édifier et à enraciner. Les gestes déjà faits sont encourageants, mais on ne se cachera pas les difficultés que seule une volonté commune et clairement répétée permettra de résoudre au fur et à mesure qu'elles surviendront ou réapparaîtront dans la vie quotidienne. La situation radicalement nouvelle créée par une clarification effective et une régionalisation accrue des mandats et des responsabilités permet d'escompter des résultats tangibles.

### 5.2.2 Un nouveau partnership pour des services régionaux d'accueil et de référence

Si importante soit-elle, cette concertation Éducation — Main-d'œuvre ne saurait couvrir tout le champ de la concertation régionale en éducation des adultes, en particulier en ce qui concerne la nécessité, pour les usagers eux-mêmes, de disposer de lieux précis auxquels ils puissent s'adres-

ser pour s'informer des services disponibles et, s'ils en ont besoin, obtenir aide et assistance dans leur choix. Aussi propose-t-on ici aux principaux intervenants en éducation des adultes dans chaque région — au premier chef, aux réseaux scolaires, aux commissions de formation professionnelle,

aux organismes volontaires d'éducation populaire — de se regrouper, sous forme de coopérative ou autrement, pour mettre sur pied des services unifiés et efficaces d'accueil et de référence.

C'est une composante essentielle du projet de l'éducation permanente que de reconnaître, d'un côté, la diversité des ressources et la pluralité des lieux éducatifs, de l'autre, la variété des besoins et la multiplicité des cheminements éducatifs. Or, les services d'accueil et de référence offerts aux adultes ont précisément pour fonction d'assurer cette rencontre des services et des besoins, des ressources et des cheminements, autrement dit, de l'offre et de la demande. Car les services d'accueil et référence, d'abord et avant tout, mettent en relation la demande d'un individu ou d'un groupe et les ressources éducatives offertes et accessibles dans la localité et dans la région. Ils constituent, par le fait même, un lieu d'accessibilité des ressources et d'adaptation aux besoins des adultes. Ils contribuent, pour autant, à la mise en oeuvre de la formation sur mesure et à l'affirmation du caractère propre des besoins des adultes dans le projet plus global de l'éducation permanente.

Le gouvernement entend donc soutenir le développement de services régionaux d'accueil et de référence en éducation des adultes, reliés à des services semblables mais distincts, en d'autres domaines, comme ceux des centres Travail-Québec ou des centres locaux de services communautaires. Ces services seront offerts, financés, animés et gérés en régime de concertation par le groupe des organismes et établissements participants, dont les commissions de formation professionnelle, les commissions scolaires et les collèges. Ces services régionalisés, qui n'excluent pas certains services d'accueil et référence rattachés aux organismes ou aux établissements, seront le fruit de la concertation entre les partenaires de l'éducation des adultes, permettront un regroupement des ressources humaines spécialisées, favoriseront le décloisonnement des offres de services éducatifs, éviteront les doublons inutiles, réduiront les coûts et assureront, en fin de compte, une meilleure réponse aux besoins éducatifs de la population. Cependant, pour être efficaces et accessibles, ces services décloisonnés et régionalisés devront être offerts au sein de plusieurs unités, « déconcentrés » en plusieurs points de services qui constitueront autant de points

d'entrée possibles des citoyens dans le vaste système éducatif. Ces points de services accessibles se retrouveront donc normalement dans les principales agglomérations. À cet égard, l'expérience des services régionaux déjà existants pourra s'avérer instructive et utile.

Les services d'accueil et de référence se présenteront essentiellement comme une *aide personnalisée* aux individus et aux groupes intéressés, offerte en priorité aux plus démunis économiquement. Les usagers de ces services pourront être une personne, un groupe, une association volontaire, une entreprise, une corporation professionnelle ou encore un groupement de partenaires socio-économiques. Mais, dans chaque cas, s'affirme le besoin d'être reçu, assisté et orienté. Les services d'accueil et de référence aideront individus et groupes à définir leurs besoins éducatifs, à déterminer leurs objectifs, à connaître l'éventail des ressources disponibles et à choisir celles qui leur conviennent le mieux. Entre l'accueil initial et l'orientation proposée, l'aide personnalisée y prend les couleurs de l'information, du conseil et éventuellement de l'évaluation des acquis de formation. Une telle aide ne peut qu'accroître la motivation, assurer un choix plus judicieux, favoriser la poursuite des formations jusqu'à terme, réduire les taux d'abandon et garantir la meilleure atteinte possible des objectifs éducatifs. Elle ne peut également que constituer une ressource importante pour les femmes au foyer éloignées du marché du travail ou des études depuis quelques années. Une formation pertinente devra être offerte au personnel des services en cause, en vue de promouvoir les changements nécessaires quant à l'influence des stéréotypes sexistes.

Les services d'accueil et de référence pourront aussi constituer un excellent *outil de rétroaction*. Ils peuvent, en effet, conduire à une meilleure adéquation entre les services éducatifs offerts et les demandes des usagers. En ce sens, ils constituent un moyen privilégié pour une meilleure adaptation des ressources éducatives aux besoins des populations adultes.

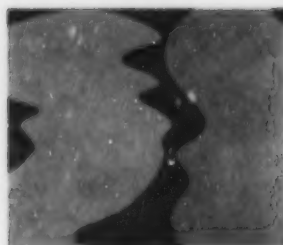
Les demandes pour de tels services ont été tellement convergentes et répétées au cours des dernières années qu'on devait en retenir ici la nécessité et en promouvoir la mise en place.

## Résumé

### Les dispositifs envisagés

1. Un lieu gouvernemental d'orientation et de concertation en éducation des adultes est institué. Formé de cinq ministres (Condition féminine, Industrie, Commerce et Tourisme, Main-d'œuvre et Sécurité du revenu, Science et Technologie, Éducation), un comité ministériel sera chargé de recommander au gouvernement aussi bien les crédits que les révisions d'orientation.
2. Le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu et le ministère de l'Éducation simplifieront l'administration des programmes dont ils ont ou partagent la responsabilité pour assurer un meilleur service aux citoyens. La cohérence entre la formation des jeunes et celle des adultes en sera accrue.
3. Dans chaque région, et selon des modèles qui peuvent varier, les réseaux scolaires se concerteront pour donner des services aux adultes et collaboreront en ce sens avec les commissions de formation professionnelle.
4. Des services intégrés d'accueil et de référence seront institués à brève échéance pour que les adultes trouvent le plus facilement possible les meilleures réponses à leurs besoins de formation ou de développement personnel.





**6. *Des objectifs et des cibles  
prioritaires***



Les chapitres qui précèdent ont défini les orientations fondamentales et les grands axes d'action autour desquels le gouvernement entend articuler sa politique en matière d'éducation des adultes. Mais, comme il serait irréaliste, voire impossible de prétendre tout faire en même temps, des objectifs et des cibles prioritaires doivent également être établis. Ces objectifs et ces cibles permettront de mieux cerner les actions à privilégier au cours des prochaines années et guideront l'allocation des ressources financières.

On procédera ici en passant en revue les principaux lieux dans lesquels prend corps l'action gouvernementale et par lesquels transitent les crédits gouvernementaux:

1) le *système public d'éducation* – y compris les centres de formation et les écoles spécialisées rattachés à différents ministères – ; 2) les *programmes gouvernementaux* en matière de développement de la main-d'œuvre; 3) l'*éducation populaire*. Quant aux diverses activités d'information et de sensibilisation que les différents ministères ont mises sur pied dans le prolongement de leur mission, c'est leur précision et leur diffusion qui ont été retenues comme l'axe principal de leur développement. Cet effort de rationalisation et de consolidation d'activités, fort diverses au demeurant, n'appelle pas, comme tel, la détermination de cibles prioritaires.

## 6.1 Le système public d'éducation

Dans le cas du système public d'éducation, on peut dire que c'est l'ensemble des entreprises d'amélioration de la qualité et de mise à jour des enseignements et de la pédagogie qui, à long terme, constitue la meilleure garantie de son efficacité culturelle, sociale et économique. Cependant, dans le cadre particulier d'une politique en éducation des adultes, ce sont les objectifs suivants qui seront poursuivis en priorité.

- La première priorité concerne l'accroissement de la *capacité d'accueillir* et de *soutenir* des adultes, principalement de jeunes adultes, qui sont désireux ou que l'on convaincrat de reprendre un cheminement scolaire pouvant les conduire à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou collégiales. La capacité de maintenir les jeunes aux études constitue ici une sorte de corrélat évident.
- La deuxième priorité a trait à l'*ouverture effective* du système scolaire à l'ensemble des groupes de population et de leurs besoins de formation. L'accent sera donc mis sur le rodage de structures et de pratiques susceptibles de garantir aux adultes, jeunes ou moins jeunes, une *réelle accessibilité* du système: services d'accueil et de référence, programmes d'incitation et d'accès à l'égalité, reconnaissance des acquis, formation à distance, régimes d'aide

financière, déduction fiscale de frais de garde d'enfants, ajout de places en garderie, en sont des aspects importants pour l'égalité des chances.

- La troisième priorité a trait à l'amélioration de l'organisation et des programmes de *formation professionnelle* dispensés dans le système public d'éducation. Des programmes et des équipements mis à jour, des enseignants bien au fait de l'évolution technologique, une carte des enseignements équilibrée et offrant un nombre suffisant de places aux femmes comme aux hommes dans les secteurs d'avenir, des mécanismes efficaces de concertation éducation-travail: telles sont les conditions nécessaires et quasi préalables à tout effort pour justifier l'intérêt de demeurer ou de revenir aux études, comme aussi pour répondre aux besoins d'une société soucieuse de prendre avec tous, jeunes et adultes, le virage technologique. Des mécanismes spéciaux de sensibilisation et d'information seront ici mis en oeuvre pour stimuler et accroître de façon manifeste la participation des femmes.

Ce qui est dit ici du système scolaire vaut également, les nuances nécessaires étant faites, pour les centres de formation ou les écoles spécialisées rattachés à différents ministères.

## Les programmes de développement professionnel de la main-d'oeuvre.

Le gouvernement entend orienter ses programmes d'intervention et, dans toute la mesure du possible, ceux qui se rattachent aux Accords Québec-Ottawa et qu'il définit en association avec le gouvernement fédéral, selon six priorités. À l'intérieur de ces priorités, il se propose de réserver des crédits pour des programmes spéciaux d'aide à la formation des femmes en vue de l'exercice de métiers ou de professions où elles sont peu présentes et qui offrent des perspectives de débouchés. De même, des ressources serviront à subventionner les entreprises dont des plans d'action viseront l'intégration des femmes dans des secteurs industriels où elles ont été traditionnellement absentes, ou permettront aux femmes un recyclage ouvrant sur des métiers ou des professions porteurs d'avenir.

- La première priorité: préparer la main-d'oeuvre adulte à exercer des professions reconnues par le Québec d'importance nationale. Inscrite dans une perspective de développement économique principalement, cette priorité se rattache à la nécessité de prendre le virage technologique et de répondre aux besoins de compétences recherchées sur le marché du travail québécois. Les professions retenues se situent déjà et se situeront encore nettement dans la dynamique du virage technologique: techniciens en sciences physiques, techniciens en architecture et en ingénierie, analystes et programmeurs en informatique, réparateurs de machines industrielles, mécaniciens d'instruments de précision, etc. Puisque la présence des femmes, autant jeunes qu'adultes, est très faible dans ces professions, des mesures expresses de sensibilisation et d'information s'imposent.
- La deuxième priorité: répondre aux pénuries de main-d'oeuvre qualifiée dans les secteurs en expansion au Québec. Cette priorité est également rattachée au virage technologique. Elle s'inscrit dans un plan de développement à court et à moyen terme et elle contribue à la relance économique, en répondant aux besoins des entreprises nouvelles ou en pleine expansion. Comme elle vise les hautes qualifications requises par les changements technologiques, elle se rattache donc particulièrement aux emplois reliés à la micro-

électronique, à l'informatique ou aux biotechnologies. Une telle priorité s'exprime surtout par le perfectionnement d'une main-d'oeuvre déjà qualifiée. Les femmes n'ont guère eu accès à la formation initiale dans ces domaines de qualification; il s'agit moins, en leur cas, de perfectionnement que de qualification première dont il faut leur ouvrir plus largement la possibilité.

- La troisième priorité: assurer le perfectionnement des gestionnaires de l'entreprise privée et des coopératives. Les PME et les exploitations agricoles contribuent de manière particulière à constituer l'armature de notre développement économique. C'est là que, pour une large part, les Québécois ont davantage forgé leurs compétences, exprimé leur originalité. Le gouvernement entend donner tout son appui à cette « classe montante des affaires ». Il souhaite qu'elle soit la plus nombreuse, la mieux qualifiée et qu'elle monte le plus haut possible. C'est pourquoi il est urgent de répondre à ses besoins de formation bien définis et clairement exprimés en gestion de l'entreprise. Les mêmes services d'un programme de formation professionnelle des adultes seront offerts aux entreprises coopératives qui représentent un autre élément dynamique et original de l'économie québécoise.
- La quatrième priorité: favoriser le recyclage de la main-d'oeuvre dans les secteurs économiques en perte de vitesse ou dans des secteurs où la micro-électronique s'introduit massivement. Les nombreux sommets et mini-sommets économiques tenus au Québec au cours des dernières années ont clairement démontré les capacités d'expansion de certains secteurs, mais également les signes évidents de déclin dans d'autres secteurs. Ici comme ailleurs, chacune des régions devra procéder à l'estimation de ses besoins.

De nombreux Québécois et Québécoises, engagés très jeunes et depuis de nombreuses années dans ces entreprises en perte de vitesse ou en profonde mutation technologique, se trouvent dans l'angoisse de devoir faire éventuellement appel à l'assurance-chômage ou à l'aide sociale. Il est prioritaire de favoriser, pour ces

travailleurs et ces travailleuses, l'acquisition de compétences nouvelles qui permettrait la mobilité vers des secteurs viables ou en expansion et l'adaptation aux technologies nouvelles.

- La cinquième priorité: assurer le *perfectionnement* de travailleurs et de travailleuses, sans exclure ceux qui le sont à temps partiel, pour leur permettre de *conserver leur emploi*. Dans beaucoup d'entreprises, les changements technologiques et la concurrence internationale ont profondément modifié les modes de gestion et les modes de production. Pour éviter la déqualification et le congédiement, pour protéger leur emploi, les travailleurs et les travailleuses de ces entreprises ont un besoin urgent et continu de perfectionnement. C'est aussi là une manière de prendre le virage technologique indispensable à la relance économique espérée.

### 6.3 L'éducation populaire

Pour les activités d'éducation populaire, aussi bien celles qui sont dispensées dans le secteur des établissements publics que celles qui sont dispensées dans le secteur des associations autonomes, quatre priorités sont retenues.

- La première priorité concerne l'*alphabétisation* de ceux et de celles qui ont une maîtrise insuffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul et de l'expression en langue maternelle. Les premiers intéressés se trouveront sans doute parmi ces 100 000 Québécois qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire et qui seraient intéressés à des activités d'apprentissage pour surmonter ces difficultés. Ils se trouveront parmi toutes les personnes analphabètes particulièrement démunies, qui ont souvent peur de la visibilité et dont l'image de soi est pour le moins dévalorisante. Au plus grand nombre possible, il faut offrir en priorité des ressources éducatives proches et adaptées.

Le programme d'alphabétisation devra mettre à contribution les ressources éducatives des deux secteurs, public et autonome, d'éducation populaire. Le réseau scolaire poursuivra son activité d'alphabétisation, selon ses pratiques propres, et il accordera son soutien aux activités du secteur autonome, en respectant ses prati-

- La sixième priorité: favoriser l'acquisition d'une *capacité concurrentielle* aux catégories de personnes les plus *défavorisées*. L'intégration au marché de l'emploi est difficile, sinon presque impossible pour un nombre important de personnes. Les chômeurs peu scolarisés, les assistés sociaux, les analphabètes, les jeunes adultes peu qualifiés, les femmes en phase de réinsertion au marché du travail et les personnes handicapées constituent des groupes nettement défavorisés face à l'emploi. Afin de rejoindre un objectif social d'égalité des chances, il faut permettre à ces groupes d'avoir le meilleur accès possible à une formation qualifiante, à la fois formation de base et formation professionnelle.

ques originales. Les uns et les autres seront appuyés par les organismes de formation à distance, dont ce sera aussi l'une des préoccupations, et par Radio-Québec, qui contribuera à sensibiliser les populations dans les régions.

- La deuxième priorité est celle du soutien aux *projets communautaires des jeunes adultes défavorisés, chômeurs ou inactifs*. Le gouvernement entend accorder son soutien à de tels projets, par l'entremise des services d'éducation des adultes des commissions scolaires, qui en feront une priorité pour leurs propres services d'animation communautaire. Il s'agira, pour les services d'animation communautaires, non seulement d'aider financièrement et techniquement des projets déjà existants, mais aussi de susciter de tels projets et de grouper, au besoin, des jeunes adultes autour d'actions communautaires. Dans la mesure où ces projets comportent une composante significative de formation, ils pourront être soutenus par les services d'éducation des adultes des commissions scolaires.
- La troisième priorité concernera les *programmes destinés aux femmes désireuses de retourner aux études ou d'accéder au marché du travail*. Elles sont de plus en plus nombreuses étant donné, d'une part,

les problèmes économiques qu'elles vivent et, d'autre part, la quête d'épanouissement personnel qui les anime. Les programmes de transition se sont révélés des outils concrets et efficaces pour combler les besoins découlant d'une perte de contact souvent prolongée d'avec les milieux scolaires et les milieux de travail. Ces programmes permettent aux femmes intéressées de faire le point sur leur situation personnelle, d'évaluer à leur juste mesure leurs compétences, leurs expériences et leurs aptitudes, d'envisager des choix de carrière en fonction d'une meilleure connaissance du marché du travail et de se soutenir mutuellement dans leurs démarches. Les organismes qui ont mis en branle de tels programmes de transition — les organismes volontaires d'éducation populaire, les commissions scolaires, les services externes de main-d'œuvre — ont fait un travail remarquable qu'il convient de soutenir substantiellement.

- La quatrième priorité a trait à l'*insertion sociale des personnes handicapées*. Alors que les personnes handicapées représentent environ 5 p. 100 de la population adulte du Québec, on en dénombre 4 500 poursuivant des études secondaires, ce qui représente environ 2 p. 100 de la population adulte aux études. En plus de cette sous-représentation dans le système scolaire, il faut noter la nette sous-scolarisation et souvent la sous-qualification de cette population défavorisée. La proportion des personnes handicapées ayant 7 ans et moins de scolarité est importante, soit 66 p. 100 d'entre elles. Il est donc possible que, parmi elles, plusieurs soient analphabètes. Le plan de développement de la formation des personnes handicapées doit viser, certes, à leur procurer les outils essentiels de la formation de base et de l'autonomie, mais aussi à les inscrire dans la dynamique d'une qualification professionnelle. Les organismes populaires et les services d'animation communautaire des commissions scolaires seront souvent les mieux placés pour pouvoir amorcer cette réinsertion sociale et professionnelle des personnes handicapées.

## Résumé

### Les objectifs et les cibles prioritaires

#### 1. Dans le secteur de l'Éducation :

- Accueillir et soutenir les adultes qui désirent achever leur formation de base au secondaire ou au collégial;
- Ouvrir le système scolaire pour que les adultes y trouvent réponse à leurs besoins selon des modalités adaptées à leur situation. Revoir, si nécessaire, les programmes d'études, reconnaître les acquis non scolaires et améliorer la formation à distance;
- Accroître l'accessibilité du système aux femmes par des aménagements de l'aide financière, par la déduction fiscale de frais de garde d'enfants et par l'ajout de places en garderie;
- Développer l'organisation et les programmes de formation professionnelle, autant pour les femmes que pour les hommes, en tenant compte des politiques de main-d'oeuvre.

#### 2. Dans le secteur de la Main-d'oeuvre :

- Viser à intégrer les femmes dans des secteurs industriels dont elles ont été traditionnellement absentes. Leur permettre soit de recevoir une formation initiale, soit de se recycler, et de s'intégrer dans des métiers ou des professions porteurs d'avenir. Pour atteindre ces objectifs, des crédits seront accessibles aux établissements d'enseignement, ainsi qu'aux entreprises dont des plans d'action poursuivront l'objectif d'intégration visé;
- Préparer la main-d'oeuvre adulte à exercer des professions reconnues d'importance nationale, c'est-à-dire reliées au virage technologique et aux besoins de compétences recherchées par le marché du travail québécois; mettre en oeuvre des programmes spéciaux de sensibilisation et d'information en vue de stimuler la participation des femmes;
- Répondre aux pénuries de main-d'oeuvre qualifiée dans les secteurs en expansion au Québec; favoriser la formation initiale des femmes dans ces secteurs;
- Assurer le perfectionnement des gestionnaires de l'entreprise privée;
- Faciliter le recyclage du personnel des secteurs économiques en perte de vitesse;
- Favoriser les programmes de perfectionnement en collaboration avec les employeurs de manière à ce que les travailleurs et travailleuses, à temps plein et à temps partiel puissent conserver leur emploi;
- Augmenter les qualifications des personnes les plus défavorisées en mettant en place des programmes qui leur permettront de mieux s'intégrer au marché de l'emploi.

3. Dans le secteur de l'éducation populaire :

- Augmenter les crédits consacrés aux associations sans but lucratif vouées à l'éducation populaire ou à l'éducation de leurs membres;
- Soutenir les projets communautaires des jeunes adultes défavorisés, chômeurs ou inactifs, en particulier par l'action des services d'animation communautaire des commissions scolaires;
- Offrir aux personnes qui ont une maîtrise insuffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul et de l'expression en langue maternelle, les moyens d'acquérir ces savoirs de base. Les ressources des commissions scolaires et des organismes spécialisés en alphabétisation seront mises à contribution;
- Favoriser l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées, également par l'action, en particulier, des services d'animation communautaire des commissions scolaires;
- Accroître les ressources dans les programmes destinés aux femmes désireuses de retourner aux études ou d'accéder au marché du travail. Une concertation plus étroite et plus suivie entre les organismes volontaires d'éducation populaire, les commissions scolaires et les services externes de main-d'œuvre améliorera les voies d'accès à ces programmes.

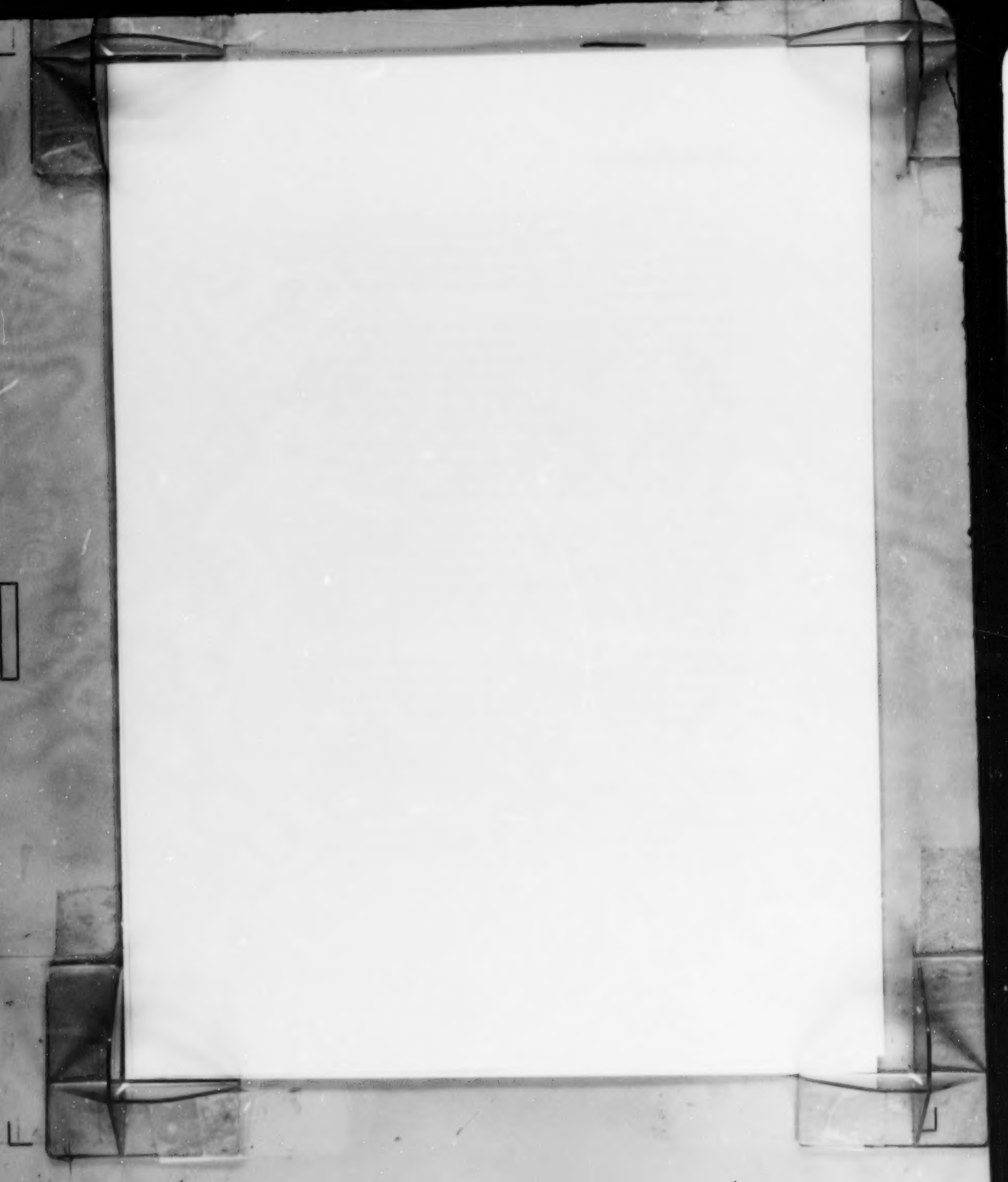
## Conclusion

Au cours des deux dernières décennies, le Québec a tenu l'éducation au plus haut rang de ses préoccupations. L'éducation des adultes, en particulier, bénéficiait d'une tradition propre déjà marquée qui a continué de s'enrichir, non sans connaître des difficultés accusant la nécessité d'un raffermissement et d'un redressement dans une politique clairement établie.

Le souci du développement personnel de tous les membres de la collectivité constitue le premier motif de cet intérêt et des engagements qu'il a suscités. Ce souci s'est accru sous l'effet d'une conscience plus vive des droits de la personne et sous la poussée des efforts de démocratisation et d'égalisation des chances poursuivis dans tous les domaines. Mais la disponibilité de ressources humaines adéquates s'est imposée aussi comme un facteur tout à fait déterminant et indispensable du développement collectif. Des besoins de formation impérieux en ont découlé. Ils continuent de se faire sentir avec une acuité nouvelle dans la période de mutation économique et technologique qui s'est maintenant ouverte.

Il faut ne pas cesser de miser sur l'éducation. Elle apparaît désormais, de plus en plus nettement, comme une dimension permanente de l'existence: le désir de connaître, avivé par les possibilités d'apprendre qui vont se multipliant, autant que les exigences de la vie et du travail incitent chacun à poursuivre toujours son éducation et sa formation tout au long de ses différents âges, dans les lieux et par les moyens les plus divers. Toute formation initiale s'enclenche sur une formation continue.

Le présent énoncé de politique dégage des orientations, trace des voies favorables, désigne des cibles prioritaires. Il ne recouvre pas le tout de l'éducation des adultes. Celle-ci relève en premier lieu, comme aussi en définitive, des personnes et des groupes intéressés. Mais le gouvernement est résolu à inscrire son action propre dans un projet d'éducation permanente. C'est ce projet qu'il propose, comme une perspective et une tâche communes, à tous ceux qui oeuvrent en éducation des adultes et qui souhaitent recevoir son aide ou concourir aux entreprises de développement des personnes et de formation des ressources humaines que la collectivité doit poursuivre et déployer avec détermination, comme une condition essentielle tant de la qualité de la vie pour tous ses membres que de sa propre affirmation et de son avancement.



« La Commission souhaite que le Québec puisse assurer totalement sa pleine responsabilité en éducation des adultes, de façon à ce que les orientations et les politiques ne soient pas déterminées de l'extérieur. Cependant, elle croit que ce n'est pas là l'unique paramètre à modifier. Il faudra viser aussi à une harmonisation constante des politiques sociales, économiques et culturelles et à un arrimage d'objectifs et d'orientations entre les différents intervenants en éducation des adultes ».

(Commission d'étude sur la formation des adultes,  
Apprendre : une action volontaire et responsable,  
1982, p. XXX)